**الجامعة الأردنية**

**نموذج التفويض**

أنـا الطالـب سمر عليان عويضه ، أفـوض الجامعـة الأردنيـة بتزويـد نـسخ مـن رسـالتي للمكتبـات أو المؤسـسات أو الهيئـات أو الأشـخاص عنـد طلـبهم حـسب التعليمـات النافذة في الجامعة.

التوقيع: [توقيع]

التاريخ: ١٨ / ١ / ٢٠١٠

# مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في منطقة بيت لحم / فلسطين في ضوء متغيرات مختارة.


إعداد

سمر عليان عوينة

المشرف

الأستاذ الدكتور أمين بدر الكخن


قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب تدريس اللغة العربية


كلية الدراسات العليا

الجامعة الاردنية




كانون الثاني، ٢٠١٠

# قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة ( مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في منطقة بيت لحم / فلسطين في ضوء متغيرات مختارة) وأجيزت بتاريخ ٢٠٠٩/١٢/٣٠.

| أعضاء لجنة المناقشة | | التوقيع |
|---|---|---|
| الدكتور أمين علي الكخن<br>أستاذ – أساليب تدريس اللغة العربية | مشرفا ورئيسا | ........ |
| الدكتور عبد الكريم سليم حداد<br>أستاذ مشارك– أساليب تدريس اللغة العربية | عضوا | ........ |
| الدكتور أكرم عادل البشير<br>أستاذ مشارك – أساليب تدريس اللغة العربية | عضوا | ........ |
| الدكتور كامل علي عتوم<br>أستاذ مشارك – أساليب تدريس اللغة العربية<br>(جامعة جرش) | عضوا | ........ |

# الإهداء

إلى من آمن با ودعا لتوفيقي، وزرع في طريقي معاني الجد والحياة، وكان قنديلاً أضاء ليالي العطاء في حياتي، وجعل في نفسي أحرفاً من نور...والدي العزيز.

إلى ينابيع الحنان وقبلة الوجد والوجدان الحضن الدافئ، وريحانة الجنة مذاق الحياة الأحلى... أنت يا والدتي.

إلى ينابيع الخير والحنان في هذا الكون... عائلتي.

إلى قمري العمر، والحب الأزلي المحفور بالشرايين عناوين الحياة الطالعة منها الشمس، والنظر الخالد بين الجفون والأهداب زوجي عبد الناصر وفلذة كبدي ...إبراهيم.

إلى محبي اللغة العربية، الغيارى على لغة القرآن الكريم.

إلى هؤلاء جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع

## شكر وتقدير

الحمد  رب العالمين حمدا يليق بجلاله وعظمته، وبعد...

بعد انتهاء رحلة البحث في هذه الدراسة، وعلى أعتاب هذه المرحلة من الإنجاز والعطاء، لايسعني إلا أن أقف وقفة امتنان وعرفان أعترف فيها بالفضل والجميل اعترافا تعجز حروفي عن الوفاء به، فلم تكن الأقوال يوماً كفؤاً للأفعال، لذا لن أقدم هنا إلا كلمات ترجو القبول، ويظل دعائي بأن يجزي ا  أصحاب الفضل الجزاء الأوفى.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور أمين بدر علي الكخن الذي شجعني وساندني على المضي قدما في هذا الطريق، وما زال يتعهد الغرس حتى كان هذا العمل، ولولا دعمه ومشورته ما رأت هذه الدراسة النور، فكل الشكر له اعترافاً بفضلٍ لن أنساه ما حييت.

شكرا لكل الأساتذة الكرام، الدكتور عبد الكريم حداد، والدكتور كامل عتوم، والدكتور أكرم البشير، الذين تفضلوا بمناقشة هذا العمل المتواضع وإثرائه، شكراً بقدر كل ذرة جهد بذلت من أجل تعليمي والأخذ بيدي للارتقاء، وشكراً على مشورتهم ووقتهم واهتمامهم، وشكراً على حبهم وصبرهم، شكراً لا يوفيه إلا المنان.

شكراً لكل من أعطى من وقته وجهده ليكون هذا العمل، ودعاء صادقاً له بالمثوبة والأجر.

الباحثة سمر عوينة

# فهرس المحتويات

# قائمة الجداول

# قائمة الأشكال

**مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في منطقة بيت لحم / فلسطين في ضوء متغيرات مختارة.**

**إعداد**

**سمر عليان عوينة**

**المشرف**

**الأستاذ الدكتور أمين بدر الكخن**

## ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في بيت لحم / فلسطين، والفروق في مستوى الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغيرات نوع النص( أدبي وعلمي)، والجنس. وقد سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في محافظة بيت لحم – فلسطين؟

٢- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعزى إلى نوع النص(أدبي وعلمي)؟

٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعزى للجنس؟

قامت الباحثة باختبار عينة مكونة من (١٢٧) طالباً وطالبة بواقع (٥٧) طالباً و(٧٠) طالبةً، من طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية التربية والتعليم بمنطقة بيت لحم، بنسبة (١٨%) من المجتمع الكلي للدراسة البالغ (٦٨٠) طالباً وطالبة، كذلك قامت الباحثة ببناء وتطوير أداة لقياس مستوى الاستيعاب القرائي، وهي اختبار من نوع الاختيار من متعدد، لتحديد مستوى الاستيعاب القرائي في فهم المادة المقروءة، والاختبار قسمان؛ قسم مبني على نصوص أدبية، وقسم آخر مبني على نصوص علمية. ويشتمل الاختبار على مستويات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والتقييمي والإبداعي.

وقد أظهرت النتائج أن هناك زيادة في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي، والاستيعاب القرائي الاستنتاجي، والاستيعاب القرائي التقييمي، والاستيعاب الإبداعي، والاستيعاب ككل قد زادت في النصوص الأدبية عن

متوسطات الطلبة في النصوص العلمية، كما تبين أن أعلى المتوسطات لعلامات الطلبة الكلية (أدبي، علمي) كانت في مهارة الاستيعاب الاستنتاجي، يليه مهارة الاستيعاب الحرفي، ثم مهارة الاستيعاب التقييمي، وأخيراً مهارة الاستيعاب الإبداعي.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الاستيعاب الحرفي لصالح النص الأدبي، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي الاستنتاجي، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الاستيعاب التقييمي، والاستيعاب الإبداعي، والاستيعاب ككل وجميعها لصالح النص الأدبي.

كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الاستيعاب القرائي بجميع مهاراته الحرفي، والاستنتاجي، والتقييمي، والإبداعي سواء أكان في النصوص الأدبية أم العلمية, أم في كليهما تعزى لمتغير الجنس، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية لمهارة الاستيعاب الاستنتاجي للنصوص الأدبية والعلمية، ولمهارة الاستيعاب الإبداعي في النصين مجتمعين (الكلي).

# الفصل الأول

## مشكلة الدراسة: خلفيتها وأهميتها

**مقدمة:**

تعد القراءة نافذة على المعرفة الإنسانية، وأداة لنقل التراث الإنساني وتبادل الأفكار بين الأفراد والجماعات متجاوزين حدود الزمان والمكان، كما أنها أساس فعال لإيجاد التوافق الاجتماعي بين أبناء المجتمع، ومن ثم كان الانطلاق فيها مطلباً تربوياً لا بد أن يتحقق لدى متعلميها تعبيراً عن التفكير ونقلاً للأفكار. وكان إتقان مهاراتها والسيطرة عليها من أبرز مسؤوليات المدرسة وبخاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

ولا شك أن القراءة الواعية الفاهمة تتطلب استجابة واعية للرموز المكتوبة وفهماً لمعاني هذه الرموز وإدراكاً للعلاقات التي بينها، وللأفكار التي تعبر عنها، ولكن مثل هذه الاستجابة قد يتدخل في حدوثها بنجاح عوامل متعددة، وقد وجدت كثير من البحوث لمعرفة العوامل التي تتدخل في عملية القراءة، منها ما يتصل بالقارئ؛ كالقدرة العقلية للقارئ، والقدرة القرائية، والعمر الزمني، والصحة والسلامة الجسمية وسواها(عاشور ومقدادي،٢٠٠٣). فأي خلل يصيب ناحية من تلك النواحي يؤثر في الحصيلة النهائية لعملية القراءة حين البدء في تعلمها أو حين العمل على نمو مهاراتها، وأي بدء لا يتلاءم وقدرة المتعلم في أي من هذه الأمور لا يحقق النتيجة المرجوة من تعلم القراءة.

ويتمثل دور المعلم في أن يأخذ في اعتباره هذه العوامل مجتمعة، وأن يعمـل علـى كشف نواحي الضعف قبل استفحالها؛ وبخاصة ما كـان منهـا متعلقـاً بالجوانـب الجسـمية والاجتماعية، كما أن من واجبه أن يراعي القدرة العقليـة ومسـتوى الـذكاء لمـن يعلمهـم (مجاور،١٩٩٨).

وتعد القراءة من مجالات النشاط اللغوي المميزة في حياة الإنسـان؛ إذ إنهـا مـن المهارات الاتصالية التي تكفل له التعبير عن أفكاره وآرائه بصورة واضحة، بل هـي نافـذة يطل منها القارئ على المعارف والثقافات المتنوعة وخلاصة تجـارب الآخـرين وأفكـارهم وإرشاداتهم، فضلاً عن كونها مدخلاً لتنمية الكفاءة الشخصية للفـرد فـي شـتى المجـالات الحياتية، مما يجعلنا تجاه مهارات مختلفة متعددة؛ فهي عملية تقود في مفهومهـا إلـى الأداء

اللفظي السليم مكوناً جوهرياً هو فهم القارئ لما يقرأ ونقده إياه، وترجمته إلى سـلوك يحـل مشكلة أو يضيف إلى معالم الحياة عنصراً جديداً(قورة،١٩٨١).

كما أن القراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري، وهي عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية. وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني. وعلى هذا الأساس، فإن عناصر القراءة تتكون من المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب، فالقراءة هي عملية تعرف الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً؛ أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق؛ أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم الفهم؛ أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست في الرمز ذاته.(الدليمي والوائلي، ٢٠٠٣)

والقراءة ليست عملية (ميكانيكية) بحتة يقتصر الأمر فيها على مجرد التعرف والنطق، بل هي عملية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج. وقد اتسع مفهوم القراءة فشمل النقد، وأخذ المربون ينادون بضرورة تدريب الطلاب على جميع أنواع القراءة، واتجهت الأنظار إلى السرعة في القراءة والفهم لتمكينهم من الحكم على ما يقرؤون... وبهذا فإن القراءة توسع خبرة الطلاب وتنشط قواهم الفكرية وتهذب أذواقهم، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة، وتمنحهم ملاذاً يرتاحون إليه من عناء دراستهم وأعمالهم اليومية المألوفة، وتمدهم بالمتعة وحل مشكلاتهم الشخصية، وهذا ما جعل تدريس القراءة يحظى بمكانة متميزة في منهج تعليم اللغة العربية.

يعد الاستيعاب القرائي محور العملية القرائية، فهو يعمل على توسيع خبرات الفرد التعليمية، والارتقاء بمستوياته المعرفية تحقيقاً للرؤية المنشودة التي تسعى لتغيير دور الطالب في العملية التعليمية من دور المتلقي السلبي إلى دور النشط الفاعل الذي يتذكر، ويربط، ويحلل، ويقوّم.

وللاستيعاب دور مهم في مساعدة القارئ على تحقيق أهدافه من القراءة، فقد يكون الغرض من القراءة تصفحاً؛ كقراءة الفهارس والعناوين واللائحات وغيرها، أو استمتاعاً؛ كقراءة القصص والروايات والشعر وما شاكلها، أو بحثاً عن المعلومات والمعارف والحقائق، أياً كان هدف القارئ، فإنه يحتاج لفهم ما يقرأ مجيباً عن كل الأسئلة التي تدور في ذهنه استناداً إلى خلفيته السابقة للوصول إلى التوازن المعرفي المنشود (الشمري، ٢٠٠٥).

ويؤكد (Schecter,2001) أن الاستيعاب تفاعل بين القارئ والنص، يتطلب في بنائه وتنميته استراتيجيات ترتبط به، وتؤكد التواصل، وتهدف إلى تكوين قارئ منتج يضيف من

خبراته إلى ما يقرأ، ويربط بينها، ويؤلف المتشابه، ويكوّن استنتاجات مقبولة لها دعائم من خبراته الواسعة؛ فالاستيعاب بذلك هو إعادة بناء النص، وبحث عميق لما وراء النص من كلمات وجمل.

ويذكر بوند (1984) أنه من الواجب أن يستهدف تعليم القراءة في كل المستويات تنمية القدرة على الاستيعاب، ذلك أن الهدف الأساسي من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها؛ فالاستيعاب يعد مطلباً أساسياً وضرورياً في القراءة. ولا يقتصر الاستيعاب في القراءة هنا على مادة بعينها، بل إن الاستيعاب يشمل كل المواد الإنسانية والعلمية (عبد الحميد، ٢٠٠٢).

إن مشكلة الضعف القرائي من المشكلات الظاهرة في مدارسنا، ولعلها من أهم المشكلات؛ لأنها تؤثر بشكل مباشر في التحصيل. ومن المعروف أن العملية التعلمية التعليمية تسعى إلى تحقيق النتاجات التعلمية، وتشكل القراءة وسيلة من وسائل تحصيل المعرفة وتعرف المهارات، والاتصال بالآخرين ونقل الإرث الحضاري والثقافي من جيل إلى جيل. فالقراءة - بنوعيها الجهرية والصامتة - وسيلة من وسائل الفهم والاستيعاب.

وللضعف القرائي آثار سيئة على القارئ قد تمتد به إلى كل ميادين المعرفة، وتؤدي به إلى التخلف الدراسي بصفة عامة. كما أن ملكة القراءة بمنزلة حاسة مكتسبة تنضم إلى الحواس الأصيلة، وتزيد في مقدرة اطلاع الإنسان؛ فكما أن الإنسان يطلع على الكثير من الأمور بوساطة حواسه مباشرة، فإنه يستطيع أن يطلع على كثير من الأمور بوساطة القراءة بصورة غير مباشرة(الرمضاني،١٩٩٣).

والاستيعاب أساس عملية القراءة؛ فقراءة بلا استيعاب لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، وهذا الاستيعاب القرائي لا يحدث فجأة؛ لأنه ليس عملية سهلة ميسورة تتوقف عند التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، وإنما هي عملية معقدة تسير في مستويات متباينة وتتطلب قدرات وإمكانات عقلية (جاد، ٢٠٠٣). ويتفق معه حبيب الله (١٩٩٧) الذي يرى بأن على القارئ أن يطور لنفسه مهارات الاستيعاب حتى يفهم ما يقرأ، وهذه المهارات يمكن إجمالها في إدراك المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة، وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ والتفاعل معها والحكم عليها والاستفادة منها.

كذلك فإن المشكلة الكبرى التي تواجه عمليات الاستيعاب القرائي ماثلة على ما درج عليه المعلمون والطلبة في ممارسة القراءة من منظور يعتمد تعرف الكلمة بمهارات منفصلة

معزولة عن بعضها، مثل معرفة معاني الكلمات، واشتقاق فكرة رئيسة، وغيرها من مهارات الاستيعاب القرائي التي يفتقد التدريب عليها في المدارس.

وبما أن الاستيعاب القرائي يعتمد على عمليات ذهنية كثيرة ومعقدة، وأن عملية بناء المعنى تشاركية ما بين القارئ والنص المقروء، فإن العوامل التي تسهم في فشل عملية الاستيعاب كثيرة ومتنوعة، فيرى بست وروي وماكنمارا (Best and Rowe and McNamara, 2005) أن السبب في فشل عملية الاستيعاب القرائي يعود إلى ثلاثة عوامل رئيسة: منها ما يعود إلى المتعلم، ومنها ما يعود إلى النص المعد للقراءة، ومنها ما يعود إلى الاستراتيجية المستخدمة في إتمام عملية الاستيعاب.

ويرى بيمل وسشوتن (Bimmel and Schooten,2004) أن النص المقروء قد يكون سبباً في فشل عملية الاستيعاب، وأن الطلبة يخفقون في استيعاب النصوص القرائية بسبب إهمال بعض الأمور التي تتعلق بالبناء الخارجي للنص، مثل: عدم استخدام علامات الترقيم في النص، ونقص العناية بصياغة المقدمة العامة للنص، وعدم العناية بتقسيم النص إلى فقرات منطقية، وعدم العناية الكافية من المؤلف بالعناوين الرئيسة والفرعية، التي تسهم في تجديد النشاط العقلي للقارئ، وإهمال الكثير لفقرة الخلاصة في النص؛ فالخلاصة والتي تعمل على إتمام عملية الاستيعاب بملء الفراغات التي حدثت في أثناء استيعاب النص، وتصل ما انقطع من النص في أثناء عملية الاستيعاب نتيجة للمؤثرات الداخلية أو الخارجية.

كذلك أشارت البحوث إلى أن من أسباب ضعف الطلبة في الاستيعاب هو الاقتصار على فهم معاني المفردات بشكل منعزل عن موقعها في العبارة أو الجملة؛ أي أنهم يعدون القراءة مجرد لفظ الكلمات لفظاً صحيحاً وفهم معانيها. فعندما يقرؤون قصة ما مثلاً فإنهم يفهمون كلماتها ولكنهم يعجزون عن فهم معنى القصة والحكمة من تناسقها والمعنى المقصود من توالي الأحداث بالطريقة التي عرضت به؛ فهم لا يستخدمون التفكير في أثناء القراءة، ويكونون غير راغبين في بذل المجهود اللازم لاستخلاص المعنى من النصوص (الحارثي، ٢٠٠٣).

مما سبق، نستنتج أن هناك عوامل متعددة تتداخل لتؤثر في استيعاب الطالب للنص المقروء، وهذه العوامل منها ما هو عائد إلى طبيعة الطالب نفسه، ومنها ما يعود إلى النص المقروء، سواءً أكان النص أدبياً أم علمياً، ومنها ما يعود إلى البيئة المادية أو المعنوية المحيطة بالطالب، وإن الخلل في جانب من جوانب هذه العناصر لا بد وأن يؤثر سلباً في عملية القراءة وفي استيعاب الطالب للمادة المقروءة، لذا فإن توفير هذه العناصر مكتملة للطالب أمر مهم في اكتمال عملية الاستيعاب.

**مشكلة الدراسة:**

إن الضعف العام لدى بعض الطلبة في القراءة أمر لا يمكن التغاضي عنه لما للقـراءة من دور بالغ في تحديد مستوى الطالب الأكاديمي، وقد أشار الباحثون والمختصون فـي هـذا المجال أن أسباب الضعف تعود إلى عوامل عديدة أبرزها المعلم وطرق التدريس، والمنهـاج، والكتاب المدرسي ( السيد، ١٩٨٦). كذلك يلاحظ من تتاح له فرص العمل في المـدارس أن هناك من يعانون من عدم تمثل المعنى بصورته الكلية في العملية القرائيـة، وخاصـة فـي مستوياتها العليا، وربما يعود السبب في ذلك إلى ضعف مستوى الاستيعاب القرائي لديهم، مما لا يؤهلهم للتعرف إلى تلك المعاني، فيلاحظ أن الطلبة لا يحصلون على مراتب متقدمـة فـي فهم المعنى أو الاستيعاب القرائي، مما يؤدي إلى فقدان المعنى الكلي للنص المقـروء. ويعـد الفشل في تعلم القراءة وإتقان مهاراتها الجزئية وما تتطلبه من عمليات أدائية وذهنية من أكثر المشكلات شيوعاً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي من أخطر صـعوبات الـتعلم وأشـدها تعقيدا باعتبارها إحدى الوسائل المهمة في الحصول على المعرفة من مصـادرها المختلفـة، بالإضافه إلى أن القراءة وسيلة الفهم والإفهام؛ لذا فإن ضعف التلاميذ في هـذا النـوع مـن القراءة سيؤدي - بشكل أو بآخر - إلى تدني مستوى تحصيلهم الأكاديمي (نصر ، ١٩٩٠).

ونتيجة لاستخدام الطرق التقليدية التي تتبع في المدارس العربية لتدريس القراءة ظهر جيل لديه ضعف في الاستيعاب القرائي، وتراكمت على الطلبة العديد من المهارات التي لا بد أن يتقنوها في القراءة، لا سيما وأن صعوبات الفهم والقراءة إذا لم تعالج في وقت مبكر تحول دون تقدم الطالب، وتستمر معه إلى الصفوف العليا (حبيب،٢٠٠٣).

ثمة قصور ملاحظ في ممارسة الطلبة لمهارة القراءة، فهي ليست عمليـة ميكانيكيـة بحتة يقتصر الأمر فيها على مجرد تعرف الكلمات ونطقها، بل هي عملية عقلية تماثل جميـع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحل المسائل الرياضية، فهي عملية متكاملة تقـوم علـى (الفهم، والتحليل، والنقد، والحكم) ويتطلب أداؤها التوازن النفسي والعقلي والجسـدي، لـذلك وجب الاهتمام بما يتصل بعملية القراءة من عمليات عقلية، والتركيزعلى الاستيعاب والفهم في عملية القراءة.

وتعود كثير من أسباب ضعف الطلبة في الاستيعاب القرائي إلى أن بعض المعلمين ليس لديهم دراية كاملة بمهارات القراءة والطرق الحديثة المتبعة في تدريس النص القرائي بأنواعه المختلفة (يونس، ٢٠٠٠).

وبناء على ما تقدم لابد من الوقوف على مستويات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، ومعرفة إذا ما وجدت فروق في الاستيعاب القرائي تعزى للجنس ونوع النص.

**أهداف الدراسة وأسئلتها:**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في بيت لحم / فلسطين، والفروق في مستوى الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغيرات نوع النص ( أدبي وعلمي)، والجنس، وانطلاقاً من هذا الهدف تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في محافظة بيت لحم – فلسطين؟

٢ ـ هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha\leq0.05$) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعزى إلى نوع النص(أدبي وعلمي)؟

٣ ـ هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha\leq0.05$) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعزى للجنس؟

**التعريفات الإجرائية:**

- **الاستيعاب القرائي:** التفاعل الديناميكي بين معلومات الفرد السابقة الموجودة في ذهنه، والمعلومات الجديدة الموجودة في النص، وقد صنفت في أربع مستويات هي:الحرفي، والتفسيري، والنقدي، والإبداعي. وقد جرى قياسه بتطبيق اختبار يحدد مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

- **نوع النص المقروء:** وهو ما تتفاوت به النصوص في الكتب من حيث محتواها، وطريقة تنظيمها، وأسلوب عرضها. ويقصد بنوع النصوص في هذه الدراسة؛ النصوص العلمية والنصوص الأدبية.

**أهمية الدراسة:**

لما كانت المرحلة الأساسية ركيزة التعليم؛ حيث إنها تعـد مرحلـة تأسـيس بالنسـبة للمتعلمين، ومرحلة غرس المبادئ والعادات والاتجاهات والقيم الاجتماعية منهـا والتعليميـة. وغالباً ما تكون هذه المرحلة مؤشراً صادقاً على نتائج المتعلمين في مراحل التعليم المقبلة- إذا ما روعيت مبادئ التعلم والتعليم السليمة- لذا فإنه من الملاحـظ أن اهتمـام القـائمين علـى المؤسسات التربوية ينصب على هذه المرحلة التعليمية بشكل وافر. ومن المعلـوم أن طلبـة المرحلة الابتدائية يشكلون نسباً عاليةً من أفراد المجتمع، ومن الطلبة فـي مختلـف مراحـل التعليم ، ولأن أكبر نسبة للتسرب من المدرسة-غالباً- ما تكون في هذه المرحلة، مما يترتـب عليه حرمان هذه الفئة من فرص التعليم في المراحل التعليمية اللاحقة.

وقد تم اختيار منطقة بيت لحم دون غيرها، لما تتمتع به من خصوصية تتمثل في كونهـا تشكل خليطاً إسلامياً مسيحياً، إضافةً إلى انتشار التعليم الخاص الذي يركز على تعليم لغـات أجنبية عدة بجانب اللغة العربية؛ كالإنجليزية؛ والفرنسية، والألمانية، والإيطالية.

وتتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها تسعى إلى:

أ ـ تحديد مستوى الطلبة في الاستيعاب القرائي وتمكين معلمي اللغـة العربيـة –للصـف السادس الأساسي-من تعرف نتائج تحصيل الطلبة وفق مستويات الاستيعاب القرائي؛ لتعزيـز الجوانب الإيجابية، والعمل على تلافي جوانب التقصير، فيكون أمام المعلـم مجموعـة مـن المهارات المحددة، فيوجه اهتمامه إليها.

ب - توضيح العلاقة بين الاستيعاب القرائي ونوع النص والجنس للمسؤولين التربـويين فـي محافظة بيت لحم.

ج ـ يمكن أن يفيد معلم اللغة العربية من أداة الدراسة، فيطبقها على طلبته في الصف السادس الأساسي، أو يبني المعلم على منواله اختبارات أخرى.

**محددات الدراسة:**

- عينة الدراسة التي اقتصرت على طلبة الصف السادس الأساسي فـي المـدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم.

- أداة الدراسة التي تم إعدادها من قبل الباحثـة وهـي اختبـار لقيـاس مسـتوى الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية والعلمية.

# الفصل الثاني

## الأدب التربوي والدراسات السابقة

يشتمل هذا الفصل على جزأين، يتعلق الأول بالإطار النظري، والثاني بالدراسات ذات الصلة المتعلقة بموضوع الدراسة.

### أولاً - الإطار النظري:

للقراءة أهمية في المدرسة، فهي توسع دائرة خبرة الطلاب وتنميها، وتنشط قدرتهم الفكرية، وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الاستطلاع للتعلم النافع، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة؛ إذ إن الحياة المدرسية قائمة على القراءة، وإن التعليم في المرحلة الابتدائية لا يزال يعني في نظر الكثيرين من الآباء والأمهات قدرة أبنائهم على القراءة والكتابة. وقد أثبتت الدراسات أن هناك ارتباطاً عالياً بين قدرة الطلبة على القراءة، وقدرتهم على التحصيل والاستيعاب في المواد الدراسية الأخرى (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٣).

والقراءة من أهم الأسس الثقافية في المجتمعات الحديثة؛ فهي وسيلة مهمة من وسائل الاتصال، ولا يمكن لأحدٍ الاستغناء عنها؛ فهي النافذة التي يطل منها الإنسان على مختلف المعارف والثقافات، وهي وسيلة الفرد وأداته في الدرس وتحصيل المعرفة. ويمكن القول، بأنه لا مكان في عالمنا المعاصر لمن لا يعرف مهارات الاتصال الأساسية وفي مقدمتها القراءة.

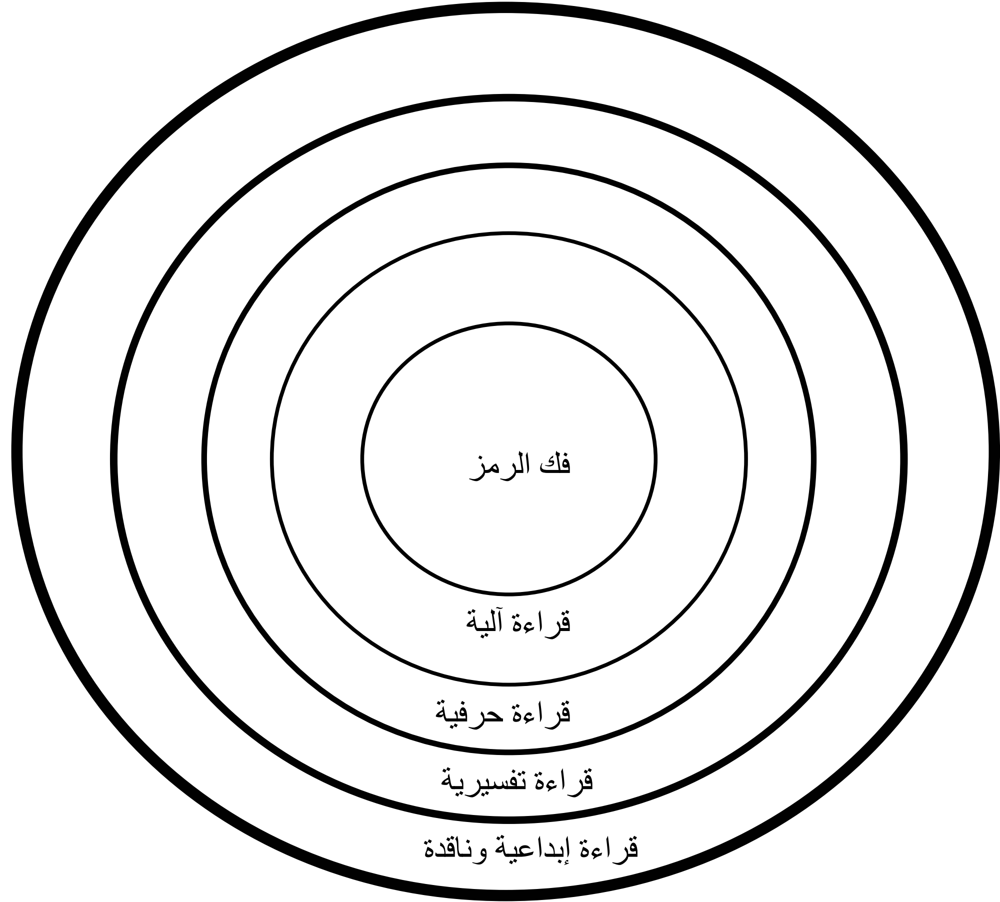
والقراءة عملية شخصية دينامية يتم بوساطتها استقبال المعارف والمعلومات عن طريق العين والعقل، ليستثمر المرء فيها خبراته الحياتية، واتجاهاته وأفكاره ومشاعره، ومخزونه المعرفي، ومحادثاته وأعماله وملاحظاته ومشاهداته؛ أي أن يستثمر كل مقومات شخصيته بأبعادها العقلية والجسمية والوجدانية والعاطفية والاجتماعية؛ لذا فإن كفاية القراءة تختلف من فرد إلى آخر في عناصرها ومقومات النجاح في إتقان مهاراتها(بلقيس،٢٠٠٣).

فالقراءة تتألف من عدد كبير من العمليات الرئيسة التي يجب اكتسابها؛ كالقدرة على فهم المقروء، والمقدرة على تعيين مواضع المعلومات المختلفة في القطعة، والقدرة على اختيار مادة القراءة وتقويمها، والقدرة على تنظيمها والاحتفاظ بما يقرأ، والقدرة على إدراك الأفكار الرئيسة ومعرفة الفكرة العامة، والمقدرة على التصفح السريع واتباع الإرشادات والتوجيهات المكتوبة، والمقدرة على قراءة الأنواع المختلفة من المادة؛ كالمصورات والخرائط

والرسوم البيانية والجداول، فلا بد من تمييز الكلمات وفهم الألفاظ الجديدة من السياق، وحذف الكلمات التي يمكن الاستغناء عنها مع الاحتفاظ بالمعنى(خاطر وزميلاه،١٩٩٠).

إن القراءة تعتمد على الحواس، وبخاصة البصر؛ حيث يتفاعل القارئ مـع الرمـوز المكتوبة أو المطبوعة التي تراها العين بسهولة ووضوح ضمن كمية الضوء المسـلطة علـى السطور التي ستنعكس على العين بقدر معقول؛ وهذا يعني أنها عملية عقلية تستند إلى عمـل الحواس، وبذلك لا يحدث الإدراك إلا بوجود المعنى الخاص للكلمة المفردة، وهـذا يتطلـب مهارات فرعية؛ كرؤية الكلمات، والتعرف إليها، والوعي بمعانيها، وربط الكلمـات بالسـياق الذي يتضمنها؛ فالكلمات المكتوبة مثيرات، في حين أن القراءة بكـل محتوياتهـا اسـتجابات يصدرها القارئ كرد فعل على تلك المثيرات؛ كحركة العين على السطور المكتوبـة ونطـق الأصوات المعبرة عن الرموز المكتوبة، والتكيف الجسمي والانفعالي مع المـادة المقـروءة، ومن ثم فهي عملية نشطة تعتمد على المعنى المتبادل المفهوم بين القارئ والكاتب علـى حـد سواء (عصر،١٩٨١).

وبالإشارة إلى النموذج اللولبي الشكل (١)، الذي يوضح عملية القراءة بأنها تتدرج من القدرة على فك الرموز (القراءة الآلية/ الميكانيكية) إلى قراءة السطور (أخذ المعنـى)، إلـى قراءة ما بين السطور، ومحاولة إضفاء معان جديدة على النص من قبل القارئ، إلى قراءة ما وراء السطور، حيث يستخدم القارئ المادة التي بين يديه من أجل أن يستوحي حـلاً لمشـكلة خارجية أو يكتسب شيئاً جديداً لا يتصل بالمادة، أو عندما يهدف إلى إصدار حكم على المـادة المقروءة.( حبيب ا ،٢٠٠٠).




الشكل رقم(١):

النموذج اللولبي

أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق

(محمد حبيب الله،٢٠٠٠م).

ومن هنا تعد القراءة علاقة تفاعل متبادلة وكلية بين الفرد(القارئ) والنص(المعلومات الرمزية)، وتقاس فاعلية القراءة وكفايتها بدرجة الفهم والاستيعاب الناتجين عنهـا والمفـاهيم المكتسبة من خلالها، وبمدى القدرة على استبقاء المفـاهيم والمبـادئ والمعلومـات، وعلـى استدعائها وقت الحاجة إليها واستعمالها بصورة سليمة وسريعة (بلقيس،٢٠٠٣).

**الاستيعاب القرائي وأهميته:**

يعد الاستيعاب القرائي محور العملية القرائية الذي يسعى نظامنا التعليمي إلى إكسـابه للناشئة للرقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك، وإعداد قارئ يمتلك المهارات الذهنية العاليـة التي تمكنه من الوعي، والقدرة على فهم أدق للمقروء؛ من حيث استيعاب المفـردات، وإدراك المعنى القريب والبعيد له، وإعادة صياغة الأفكار، والقدرة على فهم هدف الكاتـب ومغـزاه، وتحليله لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأ في ضوء ما يتسـم بـه مـن فهـم قرائـي عال(السيد،١٩٨٨) .

وللاستيعاب القرائي أهمية خاصة في فهـم مـا يقـرأ، وتحقيـق حاجـات الأفـراد والمجتمعات، وتلبية مطالبهم الاجتماعية، والثقافية، والإنسانية؛ فالاستيعاب عامل مهم جداً من عوامل تحصيل المعرفة، والقراءة دون استيعاب لا معنى لها؛ فالاستيعاب يعين القارئ علـى الإدراك الصحيح لما ينطوي عليه المقروء من معان ظاهرة أو خفية، والقراءة بغير الاستيعاب تفقد قيمتها، وتصبح عملية آلية لا تنقل إلى قارئها أفكار الكاتب ومعانيه، وتفقـد الـدافع مـن الإقبال عليها، واتخاذها وسيلة للمتعة والتحصيل العلمي .

والاستيعاب القرائي عملية تتطلب قدرات مختلفة لمعالجة النصوص، وامتلاك القـدرة على تحويل مدلولات تلك الرموز إلى معان ذهنية تعكس بدورها الأفكار والحقائق المتضـمنة في النص، والقدرة على محاكمة المقروء وتوظيفه، وهي عملية تنطوي أيضاً على التواصـل والتفاعل بين القارئ والنص المقروء باعتباره رسالة يهدف الكاتب إلى إيصالها للقـارئ مـع الفهم العميق لها؛ فالاستيعاب تجسير للمعلومات الجديدة مع القديمة(المثاني،١٩٩٥).

إن الاستيعاب القرائي ينبغي أن يرقى بالطالب إلى درجة الوعي والإدراك، فيصبح قارئاً يمتلك مهارات القراءة الفعلية التي تمكنه من استيعاب الوحدات اللغوية بمستويات متقدمة تقوده لأن يصبح على درجة من الوعي والقدرة على فهم المقروء بشكل دقيق، ومن استيعاب

للمفردات وإدراك المعنى القريب والبعيد، والقدرة على فهم هدف الكاتب، ومغزاه، وإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأ في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عال.

فالاستيعاب القرائي عملية مركبة معقدة؛ حيث إنها تتضمن عمليات عقلية عليا. ومن المعروف أن القراء يختلفون في مستويات فهمهم للمادة المقروءة. وقد حظيت دراسة الاستيعاب القرائي وتحليله باهتمام العلماء والمربين، فحددوا مهاراته، ومستوياته وأنماطه، وناقشوا الأساليب والإجراءات التي تسهم في تحسينه لدى الطلبة، وأجروا التجارب التربوية التي تكشف عن فعالية الاستراتيجيات المختلفة في تنمية مهاراته. والاستيعاب القرائي مهارة كبرى تتضمن مهارات فرعية عدة مثل: القدرة على إخراج الأفكار من المقروء وتصنيفها، والقدرة على معرفة التتابع، والقدرة على الموازنة، واستخلاص النتائج، وتحديد هدف الكاتب، والتلخيص، وإدراك العلاقات، والقدرة على الاستنتاج، وتقويم المقروء (يونس، ٢٠٠٠).

إن السبيل إلى زيادة وعي الطلبة بالقراءة والاستيعاب، هو إكسابهم القدرة على استخدام استراتيجيات تحديد الغرض من القراءة، وكيفية تنشيط المعرفة السابقة وتوظيفها في مواقف القراءة، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المقروء، وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني المتضمنة، ومراقبة الأنشطة الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الاستيعاب؛ كالمراجعة، والمساءلة الذهنية، وعمل الاستنتاجات، والتنبؤ بمجريات الأحداث (فهمي، ٢٠٠٣).

يتضح مما سبق أن الاستيعاب يعد أساس عملية القراءة، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، وهذا الاستيعاب القرائي لا يحدث فجأة؛ لأنه ليس عملية سهلة وميسورة تتوقف عند تعرف الرموز المكتوبة والنطق بها، وإنما هي عملية معقدة تسير في مستويات متباينة، وتتطلب قدرات وإمكانات عقلية، وتحتاج إلى كثير من المران والتدريب وإعمال الفكر والتفسير والتحليل والموازنة والنقد (جاد، ٢٠٠٣؛ حبيب، ١٩٩٧).

كما يشير الأدب التربوي إلى أن معظم القراء يجهلون العمليات الفكرية التي يستخدمها الطلبة في أثناء القراءة. وأنهم لا يعرفون المشكلات التي تواجه الطلبة في القراءة، ولا يعرفون فيما إذا كان هناك استراتيجية معينة يتبعها الطلبة للتغلب على هذه المشكلات، وما مدى نجاحهم في تنفيذ هذه الاستراتيجية إن وجدت (الحارثي، ٢٠٠٣).

وبناء على ما سبق، فإن عملية إتقان الاستيعاب جديرة بالاهتمام، ذلك أن الاسـتيعاب مقدرة ومهارة عقلية متقدمة، وهي من أكثر المهارات العقلية استخداماً حتى في حياتنا العملية؛ فمهارة الاستيعاب معقدة تتضمن مهارات عدة: كالمقدرة على إعطاء الرمز معناه، والمقـدرة

على التخمين، والمقدرة على اختيار الأفكـار الرئيسـة وفهمهـا، والكثيـر مـن المهـارات الأخرى،(عبد ا ،١٩٨٨).

**مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته**

تعد القراءة أهم القدرات التي تؤكد عليها المدرسة، حيث يحتل تعليم القراءة ومهاراتها كمرحلة أساسية الجزء الأكبر من العمل الدراسي. وهي عملية غاية في التعقيد تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة أو الربط بين الرموز والحقائق.

والقراءة من أعقد الأنشطة العقلية وهي تتطلب تمييز شكل الكلمة سمعياً وبصرياً، وتتطلب التفكير وتوقع المعاني التي ترمز إليها الكلمات، وهي أشبه ما تكون بحل المشكلات، واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات. إنها تتضمن كل أنواع التفكير من تقويم وإصدار لأحكام وتخيل واستنتاج وحل للمشكلات (حبيب، ٢٠٠٣).

والاستيعاب القرائي عملية مركبة ومعقدة؛ حيث إنها تتضمن عمليات عقلية عليا، ولذا فقد حظيت دراسة الاستيعاب القرائي وتحليله باهتمام العلماء والمربيين فحددوا مهاراته، ومستوياته وأنماطه، وأجروا التجارب التي تكشف عن فعالية الاستراتيجيات المختلفة في تنمية مهاراته، وهنا استعراض للتقسيمات التي وضعها علماء القراءة للاستيعاب القرائي ومهاراته.

وصنفت مهارات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات عبد الحميد (٢٠٠٢) هي:

أولاً: مهارات الاستيعاب الأساسية للقراءة وتشمل:

أ- تحديد دلالة الكلمة.

ب- تحديد الفكرة العامة للموضوع.

ت- تحديد الأفكار الجزئية.

ث- قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

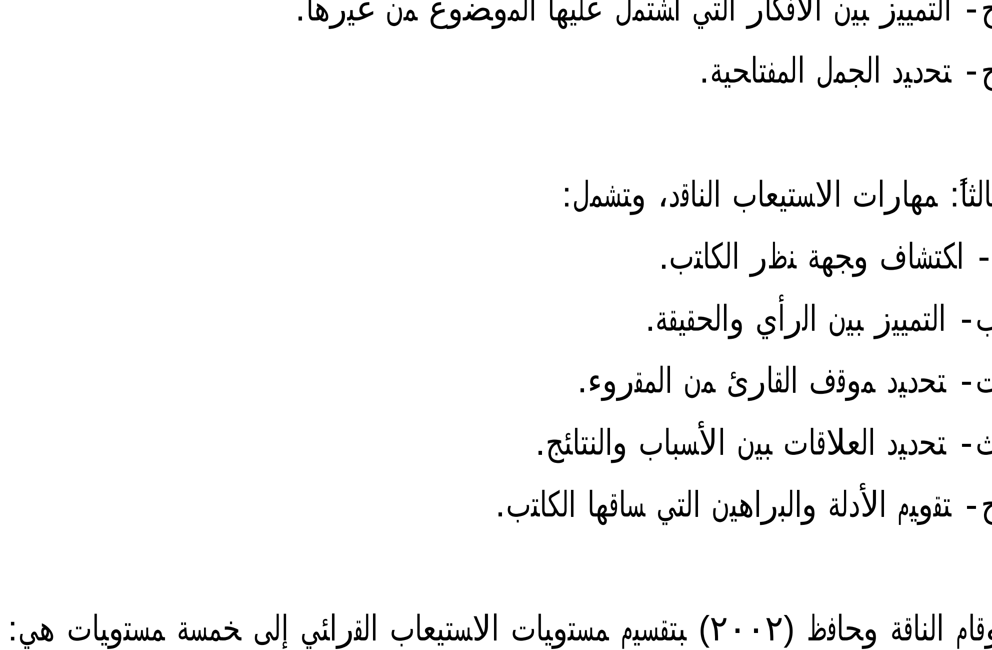
ثانياً: مهارات الاستيعاب الاستنتاجي أو الضمني، وتشمل:

أ- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

ب- استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة في السياق.

ت- استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع.

ث- المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة.



ج- التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.

ح- تحديد الجمل المفتاحية.

ثالثاً: مهارات الاستيعاب الناقد، وتشمل:

أ- اكتشاف وجهة نظر الكاتب.

ب- التمييز بين الرأي والحقيقة.

ت- تحديد موقف القارئ من المقروء.

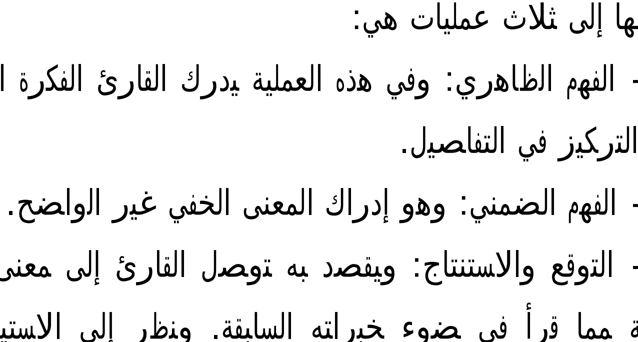
ث- تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.

ج- تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب.

وقام الناقة وحافظ (٢٠٠٢) بتقسيم مستويات الاستيعاب القرائي إلى خمسة مستويات هي: مستوى الاستيعاب المباشر، ويقصد به فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات فهماً مباشراً كما ورد ذكرها في النص، ومستوى الاستيعاب الاستنتاجي ويقصد به التقاط المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والتخمين والافتراض لفهم ما يدور بين السطور، ومستوى الاستيعاب النقدي، ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً، ودلالياً ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، ومستوى الاستيعاب التذوقي، ويقصد به الاستيعاب القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس الكاتب، ومستوى الاستيعاب الإبداعي، ويقصد به ابتكار أفكار جديدة، واقتراح مسار فكري جديد في ضوء الاستيعاب الشخصي للمقروء.

ويربط رنج (Wring,1989) بين مستويات الاستيعاب وعمليات الاستيعاب ومن ثم تقسيمها إلى ثلاث عمليات هي:

- الفهم الظاهري: وفي هذه العملية يدرك القارئ الفكرة الرئيسية للموضوع بنظرة عامة دون التركيز في التفاصيل.



- الفهم الضمني: وهو إدراك المعنى الخفي غير الواضح.

- التوقع والاستنتاج: ويقصد به توصل القارئ إلى معنى كلمة من السياق، أو الخروج بنتيجة مما قرأ في ضوء خبراته السابقة. ونظر إلى الاستيعاب نظرة شاملة فجعله ثلاثة مستويات، حيث يبدأ المستوى الأول بمحاولة القارئ التعرف إلى المعاني التي تحتويها المادة المقروءة، والمستوى الثاني من مستويات الاستيعاب هو مستوى التفكير في المعاني التي حصل عليها ومحاولة سبر أغوارها، أما المستوى الثالث فهو عملية إصدار حكم على المادة

المقروءة واتخاذ الموقف المناسب إزاءها. وبذلك تبدأ القراءة بمرحلة الحصول على المعلومة وتنتقل إلى فحصها والتعرف إلى تفاصيلها بالتفكير العميق وتنتهي بالنقد وإصدار الحكم.

ويورد جاد (٢٠٠٣) تصنيفين رئيسين لمهارات الاستيعاب القرائي، المستوى الأفقي لمهارات الاستيعاب القرائي وتتمثل المهارات الرئيسية في هذا المستوى في فهم معنى الكلمة، وفهم معنى الفقرة، وفهم معنى الجملة، وفهم معنى الموضوع. أما المستوى الرأسي لمهارات الاستيعاب القرائي فتندرج تحته المهارات التالية: الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي.

ويدعم ذلك ما أشار إليه طعيمه (١٩٩٨) من أن الاستيعاب القرائي، يأخذ بعدين أساسيين، بعداً أفقياً وبعداً رأسياً، فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة والجملة والفقرة والموضوع، كما يتناول فهم الفكرة العامة والأفكار التفصيلية، أما البعد الرأسي فيتناول فهم المعنى الحرفي، وفهم المعنى الضمني، وفهم ما بين السطور، والنقد، والتذوق، والتفاعل، والابتكار.

ولعلماء القراءة انتقاد على تصنيف الاستيعاب إلى مستويات، لما فيها من تداخل ما بين المستويات والمهارات، تصنيف المهارات إلى أنماط وهذه الأنماط ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً، وتم تصنيف مهارات الفهم إلى خمسة أنماط هي: النمط الحرفي ويقصد به قدرة الطالب على تعرف الحقائق والمعلومات الواردة في النص والنمط التفسيري ويقصد به قدرة الطالب على فهم العوامل والأسباب والعلاقات، والقدرة على التوقع، واكتشاف معاني الكلمات من السياق والنمط الاستيعابي ويقصد به قدرة الطالب على معالجة المعلومات لتصنيفها وتنظيمها، وتقسيم المادة المقروءة حسب ما بينها من علاقات، والنمط التطبيقي ويقصد به قدرة الطالب على تطبيق المعلومات الواردة في الموضوع في مجالات جديدة، والنمط الوجداني ويقصد به القدرة على اكتشاف المشاعر.

وقدم هيلمان وروبلي (Heilman & Rupley,1986) تصنيفاً يشمل ثلاثة مستويات لقراءة الاستيعاب:

- الاستيعاب الحرفي ويتضمن تحديد معاني المفردات، وفهم الأفكار المعلومات المذكورة في النص، وتحديد التفاصيل المذكورة مباشرة، وفهم التركيب اللغوي، وترتيب الأفكار.

- الاستيعاب التفسيري ويتضمن فهم الأفكار التي لم تذكر صراحةً في النص وتحديد هدف الكاتب واتجاهه، واستنتاج الأفكار الرئيسة، وعقد المقارنات، وإدراك علاقات السبب والنتيجة.

- الاستيعاب الناقد ويتضمن تحليل المعلومات المعروضة في النص وإصدار حكم عليها، وتكوين رأي شخصي إزاء المعلومات المتاحة في النص وتقييم جودة المعلومات المتضمنة في النص بناء على بعض المعايير.

وقد قسم حبيب ا (١٩٩٧) مستويات الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات أيضاً، المستوى الحرفي ويسميه بقراءة السطور، ويتضمن تحديد التفاصيل وتذكرها، وتعرف الفكرة المركزية، وفهم تنظيم النص وبنائه، والمستوى التفسيري ويسميه قراءة ما بين السطور، ويتضمن إيجاد مقارنات، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، وتعرف الفكرة الضمنية، وتفسير المشاعر وتحليل الشخصيات، والمستوى الثالث مستوى الاستيعاب التطبيقي ويسميه قراءة ما وراء السطور ويتضمن مهارات تمييز الحقائق والآراء، وتقدير مدى دقة الكاتب. بينما يرى كاتس وكامي (Catts & Camhi,1999) أن الاستيعاب القرائي له أربعة مستويات هي:

١- المستوى الحرفي ويتضمن المعرفة الحرفية للجمل والكلمات.
٢- المستوى المسحي ويتضمن القراءة المسحية للنص للخروج بفهم عام له.
٣- المستوى التحليلي ويتضمن فهم المعاني الضمنية للنص.
٤- المستوى النقدي ويتضمن القيام بنقد النص ومقارنته بنصوص مماثلة.

إن الاستيعاب القرائي سلسلة متصلة لا انفصال بينها فعلى المعلم أن ينظر إلى مهارات القراءة على أنها متصلة وليست منفصلة، وأن القراءة مجموعة من العمليات المعقدة، تتضمن عدداً من المهارات المرتبطة التي يصعب الاكتفاء ببعضها أو الفصل بينها، وبهذا فإنه يجب أن تنمى كتنظيم مركب، يتكون من أنماط ذات مستويات عقلية عليا ونشاط يحتوي على جميع أنماط التفكير والحكم والتحليل وحل المشكلات (فهمي، ٢٠٠٣؛ طعيمه، ١٩٩٨).

مع التسليم بجهد العلماء في تصنيفات الاستيعاب القرائي سواء أكان في إطار المستويات أم كان في إطار الأنماط، فإنه لا يمكن أن تعزل هذه المستويات أو الأنماط عن بعضها بعضاً، أو أن تعطي أفضلية لمهارة على مهارة أو لمستوى على مستوى آخر لأن كل المهارات مترابطة فيما بينها..

مما سبق، يمكن القول: إنه وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تصنيف الاستيعاب القرائي من حيث عدد المستويات، فإن الذي يمعن النظر في هذه التصنيفات يلحظ أن

الجميع متفقون في أن الاستيعاب القرائي عملية حسية عقلية تتضمن الجانب الحسي والفسيولوجي، الذي يشير إلى الإدراك البصري للمكتوب والنطق به، وضرورة مراعاة الأداء المناسب في التعبير عن المقروء، كذلك يشير إلى الجانب العقلي الذي يتضمن الفهم الشامل لدقائق النص، الذي يقود إلى التنبؤ بالنتائج من خلال إدراك العلاقات، والمعاني المتضمنة في المقروء، والمقدرة على فهم الكلمة، والجملة والفقرة، والنص بكامله، والمقدرة على فهم تصنيفات الكاتب ومقاصده، والمقدرة على تطبيق الأفكار بتكاملها مع الخبرة السابقة، وتوظيف ما يقرأ في حياته اليومية، والمقدرة على تقييم المقروء ونقده؛ فالقارئ في كل ذلك يستخدم عمليات التحليل والتركيب بمستوياتها المختلفة.

ويعد الاستيعاب من مستويات القراءة العليا؛ حيث يتعدى القارئ مستوى تعرف الكلمات وفك الرموز التي يترجمها إلى أصوات مسموعة، وغير ذلك مما يمارسه القارئ المبتدئ، إلى استخدام المناقشة، والتحليل والتنبؤ، والحكم على اتجاهات الكاتب، مع استيعاب هدف النص وأفكاره الضمنية( Rodellis,1980).

ويتدرج الاستيعاب القرائي من المستوى الأدنى- وهو الفهم الحرفي الذي تؤخذ إجابته عادة من النص، وتعرف المعنى الظاهر للكلمات- وصولاً إلى الفكرة المركزية المصرح بها، إلى المستوى الثاني الأعلى وهو الفهم التفسيري؛ حيث يتعمق الطالب في هذا المستوى في المعاني والأفكار، ويتنبأ بالأحداث، ويكتشف العلاقات، ويحلل الشخصيات، ويصل إلى الفكرة المحورية غير المصرح بها، ويصوغ قواعد وتعليمات وتلخيصات لما يقرأ، ثم يصل إلى الفهم التطبيقي. وفي هذا المستوى يصل الطالب إلى مرحلة من القراءة الواعية التي تجعله أقدر على نقد ما يقرأ؛ إذ يميز بين الحقائق والآراء، وبين العام والخاص، وبين ما له علاقة بالمقروء مما ليس له علاقة به، وكذلك يقيم ما يقرأ، ويتفاعل معه، فيستفيد من المادة المقروءة لحل المشكلات التي تواجهه في الحياة لتعديل سلوكه، كذلك يستطيع في هذا المستوى أن يقبل، أو يعارض، أو ينتقد، أو يعرض حلولاً بديلةً ممكنةً، وبهذا يصل الطالب إلى مرحلة الإبداع (حبيب ا ، ٢٠٠٠).

ولكي يتحقق استيعاب المقروء بصورة صحيحة لا بد من توافر عوامل نصية وغير نصية تساعد القارئ على استيعاب مضامين النصوص المقروءة، وقد طرح سترين (Strain, 1976) بعض العوامل التي تؤثر في الاستيعاب، وصنفها على النحو الآتي:

أ- عوامل تتعلق بالقارئ: وتتضمن حالة القارئ النفسية، وخلفيته الثقافية والمعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها وفنونها، وحبه للقراءة، وميله للمطالعة. وتضم كذلك ذكاءه الشخصي، وقدرته على التركيز، ومدى صبره وجلده على التحليل والبحث والاستقصاء.

ب- عوامل تتعلق ببيئة القارئ: وتضم العوامل الطبيعية؛ كالإضاءة، وترتيب المقاعد، والراحة العامة للقارئ، وتوافر الكتب، ووسائل النشاط المدرسي المختلفة، إضافة إلى الظروف البيتية؛ كتوافر السكن المريح، والجو العائلي الدافئ، والترابط الأسري، وغيرها من الظروف الاجتماعية والبيئية.

ج- عوامل تتعلق بطبيعة المادة المقروءة: كدرجة صعوبة المقروء من حيث الشكل والمحتوى، وأسلوب الكتابة، فكلما كان محتوى المادة بسيطاً، وأسلوب الكتابة سهلاً ومفهوماً، تمكن القارئ من استيعاب المادة بسهولة ويسر.

د- عوامل تتعلق بالمدرس: فحسن التصرف من المدرس، وامتلاكه الفطنة وسرعة البديهة، وقدرته على عرض المادة التعليمية، تؤدي دوراً بارزاً في تحسين استيعاب المتعلمين؛ فالمعلم المتمكن أقدر على إثارة مهارات التفكير التي تساعد الطلاب على استيعاب المادة المتعلمة، وتصنيفها لتصبح جزءاً من خبراتهم العامة أو المتخصصة.

وهناك عوامل أخرى قد تسبب عوائق في استيعاب المقروء؛ فصعوبة المفردات لها دور كبير في إعاقة عملية الاستيعاب، والجملة التي تشتمل مفردات صعبة أو غير شائعة تكون أكثر صعوبة من تلك التي لا تشتمل على مثل هذه المفردات، كذلك طول الجملة له تأثير سلبي على الاستيعاب؛ فالجملة الطويلة تكون أصعب من الجملة القصيرة إذا تساوت الجملتان في مختلف العوامل، والتراكيب المعقدة للجملة وحشو الجمل يعقد عملية الاستيعاب أكثر فأكثر.

**عمليات الاستيعاب القرائي:**

يرى استيتية(٢٠٠٢) أن عملية الاستيعاب القرائي تتكون من بعدين أحدهما حسي والآخر إدراكي، فالحسي هو البصر بالنسبة للمبصرين، والذي يحدث في أثناء القراءة أن الموجات الساقطة من الرموز المكتوبة على العين، تتحول في العين إلى نبضات عصبية كهربية بحيث يكون لكل حرف نبضة مستقلة بسماتها التي تجعلها مختلفة تماماً عن أي نبضة لأي حرف آخر. وعندما تصل النبضات إلى القشرة الدماغية يبدأ النشاط الإدراكي في القراءة

(استيتية، ٢٠٠٢)، ويرى في أثناء عملية القراءة والاستيعاب، تتم مجموعة من العمليات العقلية التي يؤازر بعضها بعضاً في تزامن دقيق، وتتابع متكامل متواصل، وتسمى هذه العمليات بمجموعها التفكير القرائي، وأهم هذه العمليات ما يلي:

- التصور: وحقيقته أن الكلمات بعد أن تصرف إلى دلالاتها ومعانيها، يبدأ القارئ بتصور صلة هذه المعاني بالواقع؛ أي أنه يعيد بناء واقعها في ذهنه. وحدوث عملية التصور هذه يساعد على فهم المقروء، ويعمل على تثبيت مادة المقروء ومعانيها في ذهن القارئ.
- التمييز: أن يقوم القارئ بتمييز المعاني المختلفة للكلمة، وهنا يتم التفريق بين معنى ومعنى للكلمة الواحدة، ويتم التفريق بين معنى وآخر مجازي.
- الخيال: الخيال علاقات مفترضة ينسج القارئ أطرافها، ويصل هذه الأطراف بالأبعاد الدلالية التي تحتملها الكلمات.

إن عملية القراءة واستيعاب المقروء تمر بعدة مراحل، فعندما ينظر القارئ إلى المادة المكتوبة، فإن الضوء الساقط على الرموز المطبوعة يعكس صورة الرموز على العين. ثم تحمل أعصاب العين الرسالة البصرية إلى منطقة الإبصار في المخ، فإذا أثار رسم الكلمة أو الجملة أو التعبير الذي وصل إلى منطقة الإبصار المعنى المألوف لدى القارئ من قبل، فإن القارئ يفهم المعنى، ويمكن أن يكون القارئ ذا قدرة نقدية، فعندئذ يقوم بالتحليل والتفسير لما يقرأ علاوة على الفهم الدقيق، وإذا أفاد القارئ من المقروء استجاب له وتمثله وضمه إلى رصيده اللغوي وأصبح جزءاً من معارفه العقلية (جمل وصديق والراميني، ٢٠٠٦).

والاستيعاب القرائي الذي هو نتاج للقراءة الواعية التي توسع دائرة خبرات الطلبة وتنميتها، وتنشيط مهاراتهم الفكرية، وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم، ومعرفة الآخرين، وهي تمد الطلبة بالمعلومات الضرورية لحل الكثير من المشكلات الشخصية وتحديد الميول وتزيدها اتساعاً وعمقاً، وتنمي الشعور بالذات وبذوات الآخرين، وتدفع العقل إلى حب الاستطلاع والتأمل والتفكير، وترفع مستوى الفهم في المسائل الاجتماعية، وتثير روح النقد للكتب والمجلات والصحف، وتكسب الفرد شعوره بالانتساب إلى عالم الثقافة (رسلان، ٢٠٠٥).

والاستيعاب القرائي مجموعة من المهارات، وليس مهارة واحدة. ومن ثم فإن لكل درس من دروس الاستيعاب القرائي مهارة خاصة به يجب أن تعالج في أثناء عملية التعلم، ومعنى هذا أن نسيان، أو إهمال تعليم هذه المهارة في الوقت المناسب يفضي إلى خلل في تعلم

القراءة، وما يتصل بها من مهارات لغوية أخرى، ولأن تعلم القراءة عملية نمو لغوي متدرج، فإن كل خطوة منها تعتمد على مزيد من اكتساب المهارات الأساسية (البجة، ٢٠٠١).

يتضح مما سبق أهمية الاستيعاب القرائي بالنسبة للطلبة، وأنه الهدف الرئيس من عملية القراءة، بل إن بعض التربويين قد عد القراءة والاستيعاب شيئاً واحداً. لذا فمن الضروري أن تكون مهارات الاستيعاب القرائي حاضرة في المناهج، وفي غرفة الصف المعقدة، تتضمن عدداً من المهارات المرتبطة التي يصعب الاكتفاء ببعضها أو الفصل بينها (فهمي، ٢٠٠٣؛ طعيمة، ١٩٩٨).

وقد تم تقسيم مهارات الاستيعاب القرائي في هذه الدراسة إلى أربعة مستويات، المستوى الأول: هو المستوى الحرفي، والثاني: هو الاستنتاجي، والثالث: هو المستوى التقييمي، أما الرابع: فهو المستوى الإبداعي.

## الدراسات السابقة ذات الصلة

**مقدمة:**

هناك عدد من الدراسات التربوية التي تناولت الاستيعاب بالدراسة والبحث، منها دراسات سعت إلى معرفة استراتيجيات الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية، ومنها ما حاولت تعرف مستوى الاستيعاب القرائي وأثر كل من الجنس والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي وتفاعلهما في الاستيعاب لدى الطلبة. و لم تطلع الباحثة –حتى الآن- على دراسة في المجال التربوي تناولت مستوى الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير نوع النص (أدبي وعلمي).

و فيما يأتي عرض لبعض هذه الدراسات التربوية:

**الدراسات العربية:**

أجرت (الطوالبة، ٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تعرف درجة امتلاك طلبة الصفوف الرابع، والخامس والسادس الأساسي في مديرية عمان الثالثة لمهارات الاستيعاب القرائي، وتعرف الفروق في امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٩١) طالبا وطالبة من طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي في مديرية تربية وتعليم منطقة عمان الثالثة. وقامت الباحثة بتطبيق اختبار من نوع الاختيار من متعدد يتكون من (١٧) سؤالاً لقياس امتلاك الطلبة لمهارات الاستيعاب الأربع؛ الحرفي، والاستنتاجي، والتقييمي، والإبداعي. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارة القراءة للمستوى الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، حيث أظهرت قيمة (ت) فرقاً لصالح الطلبة الذكور، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الصفوف الرابع، والخامس ، والسادس الأساسي لمهارات الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير الصف الدراسي؛ أي أن متغير الصف السادس لا يعد من العوامل التي تقوم على أساسها التباينات في درجة امتلاك طلبة الصفوف الرابع، والخامس، والسادس لمهارات الاستيعاب القرائي.

قام القطاونة (Al-Qatawneh,2005) بدراسة هدف منها استقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج التعليم التوليدي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي وإثارة الوعي باستراتيجيات القراءة في اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة قصدية مكونة من (٨٨) طالبة من مدرسة باب الواد الثانوية للبنات، قسمها إلى مجموعة تجريبية ضمت (٤٤) طالبة وأخرى ضابطة وضمت (٤٤) طالبة. وقد صمم الباحث برنامجاً تعليمياً احتوى أهدافاً تدريسية ومحتوى تعليمياً،

وأنشطة تدريبية وأخرى تقويمية، وبعد نهاية التجربة طبق الباحث اختباراً لقياس قدرة الطالبات على فهم النصوص القرائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين الطالبات على اختبار الاستيعاب القرائي ككل، وفي أبعاده الثلاثة (المهارات الحرفية، والاستنتاجية، والناقدة) لمصلحة المجموعة التجريبية التي تعلمت القراءة بالنموذج التوليدي.

وأجرى الصلاح (Al-Salah,2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج قرائي تعليمي محوسب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في اللغة الإنجليزية (لغة أجنبية) التابعين لمديرية التربية والتعليم في لواء الكورة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٨) طالباً وطالبة، قام الباحث بتطبيق البرنامج القرائي المحوسب عليهم، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً في علامات الطلبة في مهارة الاستيعاب الحرفي لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للبرنامج أو الجنس في مهارتي الاستيعاب الاستنتاجي والنقدي، ولم يكن هناك تفاعل بين الجنس والبرنامج في الدراسة.

وقام المسيعديين (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة عينة مكونة من (٤٧) طالباً و(٧٥) طالبة من طلبة السنة الأولى الذين يدرسون في الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن، وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن في اختبار الاستيعاب القرائي راجعة إلى الكلية التي يوجد بها الطالب، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن في اختبار الاستيعاب القرائي راجعة إلى الجنس لصالح الطالبات.

وأجرى الحجوج (٢٠٠٣) دراسة هدف منها استقصاء فعالية برنامج تعليمي مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تتألف من (١٣٦) طالباً وطالبة من الصف التاسع الأساسي من مدرستي مؤتة الثانوية للبنين، وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تعرضت التجريبية منهما للبرنامج مدة (١٤) أسبوعاً، وقد طبق الباحث في نهاية الدراسة اختباراً لقياس الاستيعاب القرائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين المجموعتين التجريبية

والضابطة لصالح التجريبية، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين البرنامج ومستوى التحصيل.

وأجرت (عبداللطيف، ٢٠٠٢) دراسة تهدف إلى تعرف أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، هدفت إلى تعرف أثرالخبرة السابقة  في الاستيعاب القرائي؛ كونها تساعد الفرد على فهم النص واستيعابه في كل مستوياته: (الحرفي، والتفسيري، والنقدي، والإبداعي). وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٢) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي الملتحقات في المدارس التابعة إلى مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة، موزعين على ثماني شعب دراسية. وتم تطوير اختبار يقيس الخبرة السابقة للطلبة، وقد بني هذا الاختبار من ثمانٍ وعشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واختبار آخر يقيس الاستيعاب القرائي في جميع مستوياته المختلفة؛ الحرفي منها والتفسيري والنقدي والإبداعي،  ويتكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي بين متوسط علامات الطالبات ذوات الخبرة العالية، ومتوسط علامات الطالبات ذوات الخبرة المنخفضة لصالح ذوات الخبرة العالية.

وأجرى (الحجاج،٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الاستيعاب لدى طلبة الصف السادس، وتعرف الفروق في الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير الجنس، وتحديد نقاط القوة والضعف في كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي: الحرفي، والاستنتاجي، والتقييمي لدى هؤلاء الطلبة.  وتكونت عينة الدراسة من(١٢٢) طالباً وطالبةً من طلاب محافظة الطفيلة، وبعد تطبيق اختبار من نوع الاختيار من متعدد، مكون من (٤٥) فقرة لقياس الاستيعاب القرائي، الحرفي، والاستنتاجي، والتقييمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاستيعاب القرائي كان متوسطاً. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة في اختبار الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والتقييمي تعزى إلى الجنس. وفيما يتعلق بنقاط القوة والضعف لدى الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والتقييمي أظهرت النتائج أداء مرتفعاً في بندي المفردات الجديدة والشخصيات والأمكنة، وأداء متوسطاً في بندي الفكرة العامة للنص في المستوى الحرفي. كما تبين أيضاً وجود ضعف في الأداء في بندي الفكرة الفرعية والتنبؤ بالنتائج، وأداء متوسطاً في بندي علاقات السبب والنتيجة.

وأجرت (خراشقة ،١٩٩٩) دراسة هدفت إلى تعرف أثر فهم النمط التنظيمي للنص على الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. وهدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر النمط التنظيمي للنص في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر مقارنة بالتدريس وفقاً للطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالباً وطالبة من الصف العاشر الأساسي موزعين على أربع شعب دراسية من مدرسة حطين الثانوية للبنين ومدرسة قميم الثانوية للبنات، وبلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية (٥٦) طالباً وطالبة، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ عدد طلبتها (٥٩) طالباً وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية.

وأجرى مهيدات (Mohaidat, 1997) دراسة هدف منها تعرف أثر العصف الذهني في تحسين الاستيعاب القرائي في مجال اللغة الإنجليزية. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر العصف الذهني (Brain Storming) في تطور الاستيعاب القرائي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك للسنة الدراسية ١٩٩٦/١٩٩٥م، والبالغ عددهم (١٠٩٠) طالباً كمجتمع للدراسة، أما عينة الدراسة فبلغ عددها (١١٩) طالباً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) لصالح المجموعة التجريبية، التي استخدمت أسلوب العصف الذهني.

وأجرت الجمال (Al-Jammal, 1996) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام برنامج تدريبي يشمل عدة استراتيجيات قرائية على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر في مجال تعليم اللغة الإنجليزية. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي يشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات القرائية هي: الفوق معرفية، والمعرفية، والاجتماعية الوجدانية، على تطوير الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر في مدرسة عين جالوت الثانوية، واللواتي يدرسن اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. وتكون مجتمع الدراسة من (٢٥٠) طالبة، وتكونت عينة الدراسة من(٨٠) طالبة . وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$) لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى( المثاني ،١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تعرف أثر التعليم المفرد والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي، وهدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر طريقة التعليم المفرد والقدرة القرائية في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية. وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً في

الصف العاشر الأساسي لعام (١٩٩٥/١٩٩٤) في مدرسة فوزي الملقي الثانوية للبنين في المفرق يتوزعون على شعبتين. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي، لدى طلاب الصف العاشر، تعزى إلى طريقة التدريس. كذلك أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي القدرة العالية في المجموعتين قد حققوا نتائج أفضل من الطلاب ذوي القدرة القرائية المنخفضة في مجال الاستيعاب القرائي.

وأجرى عمايرة (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي في القراءة الصامتة على استيعاب طلبة الصف السادس في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء دير علا للعام الدراسي ١٩٩٤/١٩٩٣م، والبالغ عددهم (٨٧٩) طالبا وطالبة. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في القراءة الصامتة على استيعاب طلبة الصف السادس. وأظهرت نتائج الدراسة زيادة القدرة الاستيعابية العامة والقدرات الاستيعابية الجزئية الأربع: (المفردات، والتراكيب، والأفكار الجزئية، والأفكار العامة) في القراءة الصامتة لدى الطلبة الذين خضعوا للبرنامج التدريبي.

وأجرى إدريس (١٩٩٢) دراسة هدفت إلى تعرف علاقة جنس المتعلم ومستوى تحصيله العلمي ومستوى معرفته القبلية وطبيعة النص العلمي باستراتيجيات الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية. وهدفت الدراسة إلى معرفة استراتيجيات الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، وتحديد نوع العلاقة بين هذه الاستراتيجيات وكل من طبيعة النص العلمي وجنس الطالب ومستوى تحصيله العلمي ومستوى معرفته القبلية. وتكون مجتمع الدراسة من (٩١٦) طالباً وطالبة من الصف الثامن الأساسي في (١٢) مدرسة تابعة لمديريات التربية والتعليم الأولى والثانية والتعليم الخاص في عمان الكبرى ، منهم (٤٤٧) من الذكور في ست مدارس للذكور، و (٤٦٩) من الإناث في ست مدارس للإناث. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين استراتيجيات الاستيعاب القرائي وطبيعة النص العلمي. وكشفت النتائج أيضاً عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين استراتيجيات الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية ومستوى التحصيل العلمي عند الإناث، في حين لم يكن دالاً عند الذكور. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط بين النصوص العلمية ومستوى المعرفة القبلية، وكان هذا الارتباط دالاً إحصائياً عند كل من الذكور والإناث ، كذلك كان دالاً إحصائياً عند الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.

وأجرت زادة (١٩٩١) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الاستيعاب القرائي الحرفـي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة عمان الكبرى. وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي، وما إذا كان للجنس أثر في ذلك. وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف الرابـع الابتـدائي ذكوراً وإناثاً في المدارس الحكومية والخاصة في منطقة عمان الكبرى لعـام ١٩٩١/١٩٩٠. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة النجاح لدى الطلبة في الاستيعاب القرائي الحرفي أعلى منها لدى الطلبة في الاستيعاب القرائي والاستنتاجي، وأنه لا أثر لجنس الطالـب فـي اسـتيعابه القرائي.

وأجرى عبيدات (١٩٩١) دراسة هدفت إلى تعرف أثر طريقة عرض النصوص فـي الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع. وقد هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر كل مـن القراءة الصامتة والجهرية والاستماع في الاستيعاب، بمستوياته الثلاثة: الحرفي والاسـتنتاجي والتقويمي لنصوص مختارة. وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصـف التاسـع الأساسـي للذكور، الملتحقين بالمدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بنـي كنانـة، للعـام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٠، والبالغ عددهم (٧١٤) طالباً موزعين على (٣٠) شـعبه فـي (٢١) مدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات أداء المجموعات الثلاث من حيث الاستيعاب التقييمي، تعزى إلى اخـتلاف طريقـة عـرض النصوص؛ حيث تفوق استيعاب مجموعة الاستماع على مجموعة القراءة الجهرية.

وأجرى مقدادي والتل (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير استخدام الأسئلة التـي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي. وهدفت هذه الدراسة إلى اختبار أثر استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاسـتيعاب القرائـي. وتكونـت عينـة الدراسـة ومجتمعها من (٦٠) طالباً. وقد كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصـائياً فـي مسـتوى الاستيعاب القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبيـة التـي استخدمت فيها الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا.

وأجرى أبو الهيجاء (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى تعرف أثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية. وتكون مجتمع الدراسة مـن طلاب الصف الثاني الإعدادي في جميع المدارس الحكومية في مدينة إربد، المنتظمـين فـي الدراسة للعام الدراسي ١٩٨٩/١٩٨٨، وكان عددهم (١٢٣٥) طالباً مـوزعين علـى عشـر

مدارس في (٣٧) شعبة. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تزويد تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدراتهم اللغوية بالمستوى الحرفي والاستنتاجي والتقويمي والتقديري حسب تصنيف (Barret). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي علـى اختبار القدرة اللغوية تعزى إلى التفاعل بين المستوى التحصيلي (مرتفع، متوسط، مـنخفض) واستراتيجية (التزويد بمهارات الاستيعاب وعدم التزويد بها). وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن تفوق التلاميذ ذوي مستوى التحصـيل المرتفـع علـى الطلبـة ذوي التحصـيل المتوسـط، والمنخفض، كما تفوق الطلاب ذوو التحصيل المنخفض على الطلبة ذوي مستوى التحصـيل المتوسط ولكن تفوقهم لم يكن ذا دلالة إحصائية.

**الدراسات الأجنبية:**

وأجرى بونجراتس وبرادلي وفيزل وأوركت وشوميكر ( Bongratz, Bradly, Fisel, Orcutt and Showmaker, 2002) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي يتكون من عدد من استراتيجيات الاستيعاب القرائي لتنمية الاستيعاب القرائي. ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحثون عينة مكونة من (١١٠) طالب وطالبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين من مدارس ولاية إلينوي الأمريكية، وبعد تطبيق البرنامج على العينة قام الباحثون بتطبيق اختبار الاستيعاب القرائي عليهم، وأسفرت النتائج عن وجود تحسن في مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، وقيام الطلبة بتوظيف استراتيجيات الاستيعاب المستهدفة في البرنامج في مواقف قرائية جديدة.

وقامت جاينز وليمان (Gaines and Lehmann, 2002) بدراسة هدفت إلى تحسين مهارات الاستيعاب القرائي باستخدام برنامج الذكاء المتعدد. ولتحقيق أهداف الدراسة اختارت الباحثتان عينة تكونت من أربع مراحل دراسية من ولاية (إلينوي) لتطبيق الدراسة عليها، وقد أظهرت دراسات سابقة أن الطلبة يعانون من مشكلات في الاستيعاب القرائي وأنه ينقصهم الاستراتيجيات الكافية للتمكن من استيعاب المقروء، وتم تطبيق برنامج الذكاء المتعدد على العينة المقصودة من شهر سبتمبر ٢٠٠١ إلى يناير ٢٠٠٢. واستخدمت الباحثتان اختبارات المنطقة واختبارات المعلمين البنائية لقياس مهارات الاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج تحسناً في مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة وفي استخدامهم لاستراتيجيات في القراءة.

أجرى نوسكا (Nusca, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المعرفة السابقة في موضوع معين في الاستيعاب القرائي. وقد تناولت هذه الدراسة البحث في ثلاث نظريات حديثة في مهارات الاستيعاب القرائي هي : وجهة النظر البسيطة في القراءة، ونظرية الكفاءة اللفظية، ونموذج البناء التكاملي في الاستيعاب. وقد أجرى الباحث هذه الدراسة على عدد من القراء البالغين؛ حيث قدم لهم موضوعين مختلفين – يمتلكون فيهما خلفية معرفية أحدهما يبحث في الفلك والآخر في الحاسوب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن للخبرة السابقة أثراً كبيراً في معدل ات الاستيعاب القرائي.

وأجرى هوانج (Huang,2002) دراسة هدفت إلى تفحص أثر المعرفة السابقة في النص والمفردات في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة التايوانيين الذين يدرسون الإنجليزية لغة أجنبية في المدراس الثانوية الدنيا والعليا والجامعات. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٩٠ طالبا من الصف التاسع الأساسي الذي يمثل المرحلة الثانوية الدنيا، و٢٥٤ طالباً من الصف الثاني ثانوي الذي يمثل المرحلة الثانوية العليا، و٣٢٩ طالبا في الكليات. وطلب إلى كل مشارك إكمال اختبار المفردات، وقراءة قطعتين لهما المحتوى نفسه باللغتين الإنجليزية والصينية. كذلك قدم لهم استبانة للكشف عن معرفتهم السابقة. وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الصف التاسع يعتمدون على المعرفة السابقة في النص أكثر من اعتمادهم على معرفتهم بالمفردات، والعكس صحيح لدى طلبة الثانوية العامة.

وأجرت برادشو (Bradshaw, 1999) دراسة هدفت إلى إعادة بناء النص ونموذج (SQ3R) بحث في الفاعلية لطريقتين تعليميتين في تطوير استيعاب نصوص كتب اللغة الإنجليزية لدى طلبة الكليات". وهدفت هذه الدراسة إلى مقارنة فاعلية نموذج روبنسون (SQ3R) وإعادة بناء النص، كاستراتيجيتين صممتا لتحسين الاستيعاب القرائي للطلبة الملتحقين بالكلية في قراءة مواد مكثفة. وتكون مجتمع الدراسة من (٧٠) طالباً في أربعة صفوف للقراءة المطورة، وتضمنت ظروف المعالجة: التعليمات، والتطبيقات، في كلتا الاستراتيجيتين: نموذج :SQ3R وإعادة بناء النص. وقد تكونت المجموعة التجريبية من (٣٣) طالباً، وتكونت المجموعة الضابطة من (١٥) طالباً. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مهمة لتأثير المعالجات بين المجموعتين (التجريبية والضابطة).

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

بعد استعراض الدراسات التربوية العربية والأجنبية التي تناولت بالبحث الاستيعاب القرائي والبرامج التي هدفت إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة لاحظت الباحثة إلى أن كثير من الدراسات أشارت إلى تدني مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، وقد عزت هذه الدراسات هذا التدني إلى عدة أسباب منها طرائق التدريس النمطية التي تسود المدارس، والمناهج التي ما زالت تعاني من ضعف، (Gaines & Lehmann,2002,) ، (القطاونة، 2005).

- تنوعت المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة بالبحـث، فـبعض الدراسـات اتجهت لدراسة المراحل التأسيسية الأولى التي هي هـدف هـذه الدراسـة مثـل دراسـات (القطاونة،2005)، وبعضها درس مرحلة الصف التاسع الأساسي ومن الذين استهدفوا الصف التاسع ( الحجوج، ٢٠٠٣)، (Gaines & Lehmann,2002,) .

وقد تميزت الدراسة الحالية عن غيرها أنها هدفت إلى تعرف مستوى الاسـتيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في بيت لحم / فلسطين، والفروق في مستوى الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغيرات نوع النص( أدبي وعلمي)، والجنس. كذلك تتميز بالأداة المقترحة التي تفيد من الدراسات السابقة في هذا المجال. إضافة إلى أنها تضع أمـام المعلم مجموعة من مهارات الاستيعاب القرائي، بحيث يوجه اهتمامه إليها، فيدرب طلبته على هذه المهارات؛ فلا يقرؤون دون فهم المقروء، وإنما يتدربون على قراءة ما بـين السـطور وفهمه، فيؤدي ذلك إلى تحسين مقدرتهم اللغوية .

ولعل نتائج هذه الدراسة تثير الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات التي تتعلق بالاستيعاب القرائي في مراحل دراسية أخرى تعود على العملية التربوية بالنفع.

# الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة وأفرادها، والأداة المستخدمة وصدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل عرضاً لمتغيرات الدراسة والخطوات المتبعة في تطبيقها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخراج نتائج الدراسة.

**منهج الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي في صورته المسحية نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

**مجتمع االدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي، في المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم، للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧م، وعددهم (٦٨٠) طالباً وطالبة، موزعون على (٢٢) شعبة مختلطة، وست شعب غير مختلطة، ثلاثة منها للذكور وثلاثة للإناث، منهم (٣٧١) طالباً و(٣٠٩) طالبة. وقد أخذت هذه الإحصائية من مديرية التربية والتعليم في منطقة بيت لحم.

**عينة الدراسة:**

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٢٧)، (٥٧) طالباً، (٧٠) طالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية وبلغت نسبتهم (١٨%) من مجتمع الدراسة. والجدول (١) يوضح عينة الدراسة حسب الصف والجنس.

الجدول ١. عينة الدراسة حسب الصف والجنس

| الصف | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| السادس | ٥٧ | ٧٠ | ١٢٧ |

**أداة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم اختبار متألف من ثمانية نصوص، أربعة منها أدبية وأربعة منها نصوص علمية، وأعقب كل نص من هذه النصوص أربعة أسئلة تقيس مستويات الاستيعاب القرائي الأربعة: الحرفي، والاستنتاجس، والتقييمي، والإبداعي. بحيث يتضمن كل نص سؤالاً واحداً على كل مستوى من هذه المستويات. ومعظم هذه الأسئلة موضوعية من نوع الإجابة المنتقاة وبعضها من نوع الإجابة المصوغة. وبذلك يكون مجموع الأسئلة في هذا

الاختبار (٣٢) سؤالاً: ثمانية أسئلة في كل مستوى من المستويات الأربعة. أما مستوى الاستيعاب القرائي والمهارات الفرعية ( المؤشرات) المتعلقة بها فهي كما يلي:

**أولاً: مهارات القراءة للمستوى الحرفي وتتضمن:**

1. معرفة الأفكار الرئيسة.
2. استخراج بعض الحقائق من النص.
3. معرفة الشخصيات والأمكنة (تحديدها).
4. معرفة تسلسل الأحداث.
5. متابعة السياق.

**ثانياً: مهارات القراءة للمستوى الاستنتاجي وتتضمن:**

1. تمييز الفكرة الرئيسة من الفرعية.
2. استنتاج معاني المفردات من السياق "سياق النص".
3. معرفة معاني المفردات.
4. تحديد ما يعود عليه الضمير.

**ثالثاً: مهارات القراءة للمستوى التقييمي وتتضمن:**

1. التمييز بين الحقائق والآراء.
2. ربط الأسباب بنتائجها.
3. إصدار الأحكام.

**رابعاً: مهارات القراءة للمستوى الإبداعي وتتضمن:**

1. إضافة أجزاء أخرى للنص.
2. اختيار أفضل عنوان.
3. تلخيص النص.

**صدق الأداة:**

للتحقق من صدق الاختبار تم إجراء الآتي:

- عرضت نصوص الاختبار الأدبية والعلمية والأسئلة المتعلقة بكل نص على الأستاذ المشرف وعلى الأعضاء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال تعليم اللغة العربية ومن المعلمين والمشرفين المختصين وذوي الخبرة.

- وطلب منهم الحكم على النصوص المختارة من حيث الجودة ومناسبتها لطلبة الصف السادس، وكذلك على فقرات الاختبار وهل تمثل المستويات الأربعة، والوضوح والصياغة. وبناء على الملاحظات والآراء التي أبداها المحكمون، وفي ضوء توجيهات المشرف تم تعديل بض الفقرات، وإعادة صياغة فقرات أخرى. ويظهر هذا الاختبار في الملحق رقم ( ١)

**ثبات الاختبار:**

لمعرفة معامل ثبات الاختبار تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب درجة الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة، حيث كانت معامل ثبات اختبار الاستيعاب القرائي الكلي (٠,٨٥)، واختبار النصوص الأدبية (٠,٨١) واختبار النصوص العلمية (٠,٨٤). ويظهر الجدول ( ٢) معاملات كرونباخ ألفا لاختبارات الأداء على النصوص الأدبية والنصوص العلمية وعلى اختبار الاستيعاب القرائي الكلي.

جدول ٢. معاملات كرونباخ ألفا لاختبارات الأداء على النصوص الأدبية والنصوص العلمية،وعلى اختبار الاستيعاب القرائي الكلي .

| الاختبار | معامل الثبات |
|---|---|
| النص الأدبي/ مهارة الاستيعاب الحرفي | ٠,٧٩ |
| النص الأدبي/ مهارة الاستيعاب الاستنتاجي | ٠,٨٠ |
| النص الأدبي/ مهارة الاستيعاب التقييمي | ٠,٧٩ |
| النص الأدبي/ مهارة الاستيعاب الابداعي | ٠,٨٠ |
| النصوص الأدبية | ٠,٨١ |
| النص العلمي/ مهارة الاستيعاب الحرفي | ٠,٧٦ |
| النص العلمي/ مهارة الاستيعاب الاستنتاجي | ٠,٨١ |
| النص العلمي/ مهارة الاستيعاب التقييمي | ٠,٨٠ |
| النص العلمي/ مهارة الاستيعاب الابداعي | ٠,٨٣ |
| النصوص العلمية | ٠,٨٤ |
| اختبار الاستيعاب القرائي الكلي | ٠,٨٥ |

**إجراءات الدراسة :**

تم تنفيذ الدراسة حسب الإجراءات الآتية :

١. الحصول على موافقة رسمية من مديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم لإجراء الدراسة وتسهيل مهمة الباحثة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩م.
٢. إعداد أداة الدراسة (اختبار الاستيعاب القرائي) بعد التأكد من صدقه وثباته وإخراجه بالشكل النهائي.
٣. تم الاتصال بالمدارس التي ضمت عينة الدراسة وتم تطبيق الأداة كما خطط لها، حيث خضع كل طالب أو طالبة من أفراد العينة إلى اختبار لقياس مستوى الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية. وبعد الانتهاء من أداء الجزء الأول من الاختبار، تم إعطاء أفراد العينة في الجلسة الثانية الجزء الثاني من الاختبار والذي يقيس مستوى الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية.

ولقد راقبت الباحثة على أداء الاختبار على أفراد العينة جميعاً، وكان زمن كل اختبار (٣٥) دقيقة في الجلسة الأولى، و( ٣٥) دقيقة في الجلسة الثانية وبين الاختبارين خمس دقائق.

**إجراءات التصحيح:**

قام المشرف باختيار مجموعة من الطلبة المتفوقين في تخصص مناهج وتدريس اللغة العربية، وممن مادة مشكلات في تعليم اللغة العربية، وكان عددهم ثمانية، ووضع المشرف والباحثة الإجابة النموذجية على أسئلة الاختبار بجزئيه الأدبي والعلمي، ثم قام المشرف والباحثة بتصحيح إجابتين من إجابات الطلبة أمام لجنة التصحيح تدريباً لهم على التصحيح السليم. وتم تخصيص (٨) علامات لكل نص بواقع علامتين لكل سؤال، وكانت العلامة الكلية للطالب على جميع النصوص من (٦٤)؛ لأن عدد النصوص ثمانية وعلامات كل نص ثمان، (٣٢) منها لاستيعاب النصوص الأدبية، (٣٢) منها لاستيعاب النصوص العلمية.

ورصدت علامة كل سؤال لوحده، ووضعت علامة إجمالية لكل طالب. وتم التصحيح بطريقة جماعية، وكنت والأستاذ المشرف نتابع التصحيح ونتأكد من صحته. وقد رصدت العلامات لكل طالب حسب رقمه المتسلسل على كل اختبار، ثم جمعت البيانات وتم ترتيبها

وإدخالها إلى جهاز الحاسوب، وتم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام حزمة برنامج SPSS الإحصائي لاستخراج النتائج التي تطلبتها الدراسة وفقاً لأسئلتها.

**المعالجات الاحصائية :**

باستخدام حزمة برنامج SPSS الإحصائي تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

**أولاً:** للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الطلبة على الاستيعاب القرائي الكلي والاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة للنصوص الأدبية والنصوص العلمية.

**ثانياً:** للأجابة عن السؤال الثاني والثالث من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعلامات الطلبة في الاستيعاب القرائي حسب نوع النص والجنس.

**ثالثاً:** تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا لحساب درجة الاتساق الداخلي لاختبار الاستيعاب القرائي.

**متغيرات الدراسة:**

**أولا: المتغير المعدل:**

الجنس، وله مستويان: ذكور وإناث.

النصوص، ولها مستويان: أدبية وعلمية.

**ثانيا: المتغير التابع:**

تشتمل الدراسة على متغير تابع واحد فقط هو الاستيعاب القرائي.

# الفصل الرابع

# نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية، والفروق في مستوى الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغيرات نوع النص (أدبي وعلمي)، والجنس.

ويتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وذلك بعد القيام بعملية جمع وتحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على الأدوات المستخدمة فيها وذلك فيما يتعلق بكل سؤال على حدة بما يحقق أهداف الدراسة.

**أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

**ما مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في محافظة بيت لحم – فلسطين ؟**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم القيام بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية والأدبية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية مجتمعين ومقسمين بحسب الجنس, ولمهارات الاستيعاب القرائي منفردة ومجتمعة وبحسب النصوص (أدبي، علمي)، كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة مجتمعين, ومقسمين بحسب الجنس, ويبين الجدول (٤ ) تلك النتائج.

جدول ٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على مقياس الاستيعاب القرائي ككل ومقسما حسب المهارة ونوع النص, وبحسب الجنس

| | | الذكور | | الاناث | | كافة الطلبة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المهارة | النص | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الاستيعاب الحرفي | أدبي | ٦,٠٢ | ١,٧٦ | ٥,٩٧ | ١,٨٦ | ٥,٩٩ | ١,٨١ |
| | علمي | ٤,٩١ | ٢,٤٦ | ٥,٣٧ | ١,٩٧ | ٥,١٧ | ٢,٢١ |
| | كلي | ١٠,٩٣ | ٣,٤٢ | ١١,٣٤ | ٣,٣٧ | ١١,١٦ | ٣,٣٩ |
| الاستيعاب الاستنتاجي | أدبي | ٥,٢٨ | ٢,١٠ | ٦,١٦ | ١,٦٥ | ٥,٧٦ | ١,٩١ |
| | علمي | ٥,٤٦ | ٢,٢٨ | ٥,٥١ | ١,٩٩ | ٥,٤٩ | ٢,١١ |
| | كلي | ١٠,٧٤ | ٣,٢٤ | ١١,٦٧ | ٢,٨٠ | ١١,٢٥ | ٣,٠٣ |
| الاستيعاب التقييمي | أدبي | ٤,٧٥ | ٢,٣٠ | ٤,٩٣ | ٢,١٢ | ٤,٨٥ | ٢,١٩ |
| | علمي | ٣,٨١ | ٢,١١ | ٣,٣١ | ٢,١١ | ٣,٥٤ | ٢,١١ |
| | كلي | ٨,٥٦ | ٣,٥٨ | ٨,٢٤ | ٣,٤٤ | ٨,٣٩ | ٣,٤٩ |
| الاستيعاب الابداعي | أدبي | ٢,٣٢ | ٢,٠١ | ٢,٨٧ | ١,٧٥ | ٢,٦٢ | ١,٨٩ |
| | علمي | ١,٥٣ | ١,٧٠ | ٢,٠١ | ١,٦٣ | ١,٨٠ | ١,٦٧ |
| | كلي | ٣,٨٤ | ٢,٨٤ | ٤,٨٩ | ٢,٥٦ | ٤,٤٢ | ٢,٧٣ |
| الاستيعاب ككل | أدبي | ١٨,٣٧ | ٤,٩٤ | ١٩,٩٢ | ٤,٢٩ | ١٩,٢٣ | ٤,٦٤ |
| | علمي | ١٥,٧٠ | ٥,٨١ | ١٦,٢١ | ٤,٤٨ | ١٥,٩٨ | ٥,١١ |
| | كلي | ٣٤,٠٧ | ٨,٩٥ | ٣٦,١٤ | ٧,٩٦ | ٣٥,٢١ | ٨,٢٨ |

يتبين من الجدول (٣) أن هناك زيادة في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي, والاستيعاب القرائي الاستنتاجي, والاستيعاب القرائي التقييمي, والاستيعاب الابداعي, والاستيعاب ككل في النصوص الأدبية عن متوسطات الطلبة في النصوص العلمية.

كما يتبين من الجدول أن أعلى المتوسطات لعلامات الطلبة الكلية (أدبي، علمي) كانت في مهارة الاستيعاب الاستنتاجي, يليه متوسطات علامات الطلبة لمهارة الاستيعاب الحرفي, ثم متوسطات علامات الطلبة لمهارة الاستيعاب التقييمي, وأخيرا متوسطات علامات الطلبة لمهارة الاستيعاب الإبداعي.

**ثانياً:النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعزى لنوع النص ( أدبي وعلمي) ؟**

للإجابة عن السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافـات المعياريـة لعلامات الطلبة حسب الاختبارين الأدبي والعلمـي واسـتخدم اختبـار (ت) للمقارنـة بـين المتوسطات الحسابية لكل مهارة من المهارات وللاستيعاب الكلي. ويبين الجدول ( ٢ ) نتـائج تلك المقارنات.

جدول ٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لعلامات الطلبة مقسمة حسب نوع النص

| المهارة | النص | | | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أدبي | | علمي | | | |
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| الاستيعاب الحرفي | ٥,٩٩ | ١,٨١ | ٥,١٧ | ٢,٢١ | ٣,٢٥ | ٠,٠٠١ |
| الاستيعاب الاستنتاجي | ٥,٧٦ | ١,٩١ | ٥,٤٩ | ٢,١١ | ١,٠٨ | ٠,٢٧٠ |
| الاستيعاب التقييمي | ٤,٨٥ | ٢,١٩ | ٣,٥٤ | ٢,١١ | ٤,٨٥ | ٠,٠٠٠ |
| الاستيعاب الابداعي | ٢,٦٢ | ١,٨٩ | ١,٨٠ | ١,٦٧ | ٣,٦٨ | ٠,٠٠٠ |
| الاستيعاب ككل | ١٩,٢٣ | ٤,٦٤ | ١٥,٩٨ | ٥,١١ | ٥,٢٩ | ٠,٠٠٠ |

يتبين من الجدول(٤) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار النص الأدبي في مهارة الاستيعاب الحرفي وبلغ هذا الفرق (٠,٨٢), وبينت نتائج اختبار (ت) أن هذا الفرق ذو دلالة احصائية على مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) ولصالح النص الادبي. كما تبين عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات العلامات على اختبار النص الأدبي في مهارة الاستيعاب الاستنتاجي، بيما ظهرت دلالة احصائية على مستوى الدلالة الاحصائية ($0.05\geq\alpha$) في باقي مهارات الاستيعاب القرائي وهي مهارة الاستيعاب التقييمي, والاستيعاب الابداعي, والاستيعاب ككل وجميعها لصالح النص الأدبي.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعزى للجنس؟**

للإجابة عن السؤال السابق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة مقسمين بحسب الجنس على الاختبارين الأدبي والعلمي واستخدم اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لكل مهارة من المهارات وللاستيعاب الكلي. ويبين الجدول ( ٥ ) نتائج تلك المقارنات.

جدول ٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لعلامات الطلبة مقسمين بحسب الجنس

| المهارة | النص | الذكور | | الاناث | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| الاستيعاب الحرفي | أدبي | ٦,٠٢ | ١,٧٦ | ٥,٩٧ | ١,٨٦ | ٠,١٤ | ٠,٤٦٠ |
| | علمي | ٤,٩١ | ٢,٤٦ | ٥,٣٧ | ١,٩٧ | ١,١٦ | ٠,٢٤٦ |
| | كلي | ١٠,٩٣ | ٣,٤٢ | ١١,٣٤ | ٣,٣٧ | ٠,٦٨ | ٠,٤٩٧ |
| الاستيعاب الاستنتاجي | أدبي | ٥,٢٨ | ٢,١٠ | ٦,١٦ | ١,٦٥ | ٢,٦٢ | ٠,٠١٠ |
| | علمي | ٥,٤٦ | ٢,٢٨ | ٥,٥١ | ١,٩٩ | ٢,٥٦ | ٠,٠١٢ |
| | كلي | ١٠,٧٤ | ٣,٢٤ | ١١,٦٧ | ٢,٨٠ | ١,٧٤ | ٠,٠٨٤ |
| الاستيعاب التقييمي | أدبي | ٤,٧٥ | ٢,٣٠ | ٤,٩٣ | ٢,١٢ | ١,٧١ | ٠,٠٨٩ |
| | علمي | ٣,٨١ | ٢,١١ | ٣,٣١ | ٢,١١ | ٠,٤٤ | ٠,٦٥٩ |
| | كلي | ٨,٥٦ | ٣,٥٨ | ٨,٢٤ | ٣,٤٤ | ٠,٥٠ | ٠,٦١٢ |
| الاستيعاب الابداعي | أدبي | ٢,٣٢ | ٢,٠١ | ٢,٨٧ | ١,٧٥ | ١,٦٦ | ٠,٠٩٩ |
| | علمي | ١,٥٣ | ١,٧٠ | ٢,٠١ | ١,٦٣ | ١,٦٤ | ٠,١٠٣ |
| | كلي | ٣,٨٤ | ٢,٨٤ | ٤,٨٩ | ٢,٥٦ | ٢,١٥ | ٠,٠٣٤ |
| الاستيعاب ككل | أدبي | ١٨,٣٧ | ٤,٩٤ | ١٩,٩٢ | ٤,٢٩ | ١,٩٠ | ٠,٠٦٠ |
| | علمي | ١٥,٧٠ | ٥,٨١ | ١٦,٢١ | ٤,٤٨ | ٠,٥٦ | ٠,٥٧٦ |
| | كلي | ٣٤,٠٧ | ٨,٩٥ | ٣٦,١٤ | ٧,٩٦ | ١,٤٠ | ٠,١٦٢ |

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى الاستيعاب القرائي بجميع مهاراته الحرفي، والاستنتاجي, والتقييمي، والابداعي سواء أكان في النصوص الأدبية أم العلمية, أم في كليهما تعزى لمتغير الجنس, في حين تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية لمهارة الاستيعاب الاستنتاجي للنصوص الأدبية والعلمية, ولمهارة الاستيعاب الابداعي في النصين مجتمعين (الكلي).

## الفصل الخامس

## مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في بيت لحم/ فلسطين، والفروق في مستوى الاستيعاب تبعاً لمتغير نوع النص (أدبي وعلمي) والجنس، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في محافظة بيت لحم – فلسطين؟

٢ ـ هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05\geq\alpha$) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعزى إلى نوع النص(أدبي وعلمي)؟

٣ ـ هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05\geq\alpha$) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعزى للجنس؟

ويتضمن هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وسبق عرضها في الفصل السابق، بالإضافة إلى عدد من التوصيات التي رأت الباحثة أنه من الضرورة الإشارة إليها.

**ـ مناقشة نتائج السؤال الأول:**

**ما مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في محافظة بيت لحم ـ فلسطين؟**

تبين من نتائج هذا السؤال أن هناك زيادة في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي، والاستيعاب القرائي الاستنتاجي، والاستيعاب القرائي التقييمي, والاستيعاب الإبداعي، والاستيعاب ككل قد زادت في النصوص الأدبية عن متوسطات الطلبة في النصوص العلمية.

كما تبين أن أعلى المتوسطات لعلامات الطلبة الكلية (أدبي، علمي) كانت في مهارة الاستيعاب الاستنتاجي، يليه متوسطات علامات الطلبة لمهارة الاستيعاب الحرفي، ثم متوسطات علامات الطلبة لمهارة الاستيعاب التقييمي، وأخيرا متوسطات علامات الطلبة لمهارة الاستيعاب الإبداعي.

ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك الطلبة والمعلمـين لأهميـة وظـائف القراءة، وهذا ما يؤكده الموسى(٢٠٠٠) الذي يبين أن للقراءة وظائف هامة جداً، فمن الناحية المعرفية عد القراءة من أهم الوسائل لمعرفة نتاج الحضارة الإنسانية في فـروع المعرفـة، كونها تساعد على التقدم في التحصيل الدراسي.

والقراءة تساعد على إعداد الفرد لحياتـه المهنيـة، وتؤهلـه للقيـام بسـائر أدواره الاجتماعية الأخرى مما يؤثر في مكانة الفرد ومستواه الاجتماعي، بالإضافة إلى تفاعلـه مـع الآخرين. وتعتبر أيضاً وسيلة لنقل تراث المجتمع وإحيائه وتنميته وتطويره. والقراءة وحـدها التي تمده بينابيع الحركة والنمو والحياة، وكذلك تحقيق الاتصال الفكري والتبادل الثقافي بـين الشعوب المختلفة، مما يساعد على تبادل الآراء والأفكار والخبرات من مجتمع لآخـر، ممـا يؤدي لسرعة تقارب الثقافات (خاطر وزميلاه، ١٩٩٠).

وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الطوالبة (٢٠٠٥)، وتبين من نتائجها أن درجة امتلاك طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس لمهارات الاستيعاب القرائي كانـت مرتفعة سواء أكانت المهارات القرائية للمستوى الحرفـي، أم الاسـتنتاجي، أم التقييمـي، أم الإبداعي.

ولم تتفق نتائج الدراسة مع دراسة كوكجة (١٩٩١)، في أن أداء الطلبة في الاستيعاب الاستنتاجي أقل من أدائهم في الاستيعاب الحرفي.

ومما يؤيد نتائج الدراسة في كفاءة الأداء لدى الطلبة في مهارات الاستيعاب الحرفـي دراسات مماثلة، أشارت إلى أن الكتاب المدرسي والأسئلة الصفية تركز في معظمهـا علـى الاستيعاب الحرفي. فقد أورد خاطر(١٩٨٦) أن الكثير من المدارس في المرحلة الإبتدائية، لا تتجاوز معرفة طلبتها مستوى التعرف والنطق في العملية القرائية.

كما تبين أن أعلى المتوسطات لعلامات الطلبة الكلية (أدبي، علمي) كانت في مهارة الاستيعاب الاستنتاجي, يليه متوسطات علامات الطلبة لمهارة الاستيعاب الحرفي, ثم متوسطات علامات الطلبة لمهارة الاستيعاب التقييمي, وأخيرا متوسطات علامات الطلبة لمهارة الاستيعاب الابداعي.

ويمكن أن تعزو الباحثة ترتيب متوسطات العلامات بالشكل الموجود؛ إذا تم الارتقـاء بمستوى السؤال زادت صعوبته على الطالب، مما يستدعي منه إجهاد فكره في سبيل الوصول إلى الإجابة الصحيحة، لهذا وجدت صعوبة في الإجابة عن أسئلة الاختبـار فـي المسـتوى التقييمي والإبداعي، في حين تمكن الطلبة من الاجابة عن المستوى الحرفـي والاسـتنتاجي،

ولعل الطلبة اعتمدوا طريقة خاصة في القراءة، وهي قراءة البحث عن المعلومات وتسـجيلها، الأمر الذي يؤدي بهم إلى الوقوف عند مستويات متدنية في الاستيعاب القرائي.

**- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي تعزى إلى نوع النص ( أدبي وعلمي)؟**

تبين من النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار النص الأدبي في مهارة الاستيعاب الحرفي، وبلغ هذا الفرق (٠,٨٢) وبينت نتائج اختبار (ت) أن هذا الفرق ذو دلالة إحصائية عنـد مسـتوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لصالح النص الأدبي،كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسطات العلامات على اختبار النص الأدبي في مهارة الاستيعاب الاستنتاجي، كمـا تبين عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات العلامات على اختبار النص الأدبـي في مهارة الاستيعاب الاستنتاجي، بينما ظهرت فروق ذات دلالة احصائية علـى مسـتوى الدلالة الاحصائية ($0.05 \geq \alpha$) في باقي مهارات الاستيعاب القرائي وهي مهارة الاستيعاب التقييمي, والاستيعاب الابداعي, والاستيعاب ككل وجميعها لصالح النص الأدبي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تفاوت النصوص العلمية من حيث محتواهـا العلمـي، وطريقة تنظيمها، وأسلوب عرضها، والمتغيرات في طبيعة هذه النصوص كثيرة ومتعددة. ويلاحظ أن عرض المحتوى العلمي للنصوص يغلب عليه البنية السردية. وهذا ما يؤكـده إدريس (١٩٩٢) الذي يبين أن طبيعة النص العلمي حددت في ثلاثة مستويات منهـا مـا يأتي في صورة نص علمي لغوي سردي، حيث تقدم الأفكار فيه بشكل سردي يعتمد على تقديم الحقائق للطلبة، وتظهر فيه علاقات التتابع والتعميم وبيان السبب والنتيجة، ويخلـو من الرسوم والأشكال.

ومنها ما يأتي في صورة نص علمي لغوي سردي مصور، وهو يشبه النص السـابق من حيث اللغة السردية، وأضيفت إليه الرسوم والأشكال لتوضيح الأفكـار الـواردة فـي النص، وتظهر في النص علاقات التتابع، والتعميم، والسبب والنتيجة. والنوع الثالث يأتي على شكل نص علمي لغوي سردي تجريبي، تعرض فيه الأفكار والحقائق فـي صـورة أنشطة عملية، واستنتاجات يتم التوصل إليها عن طريق هذه الأنشطة.

كذلك تتفق الدراسة الحالية جزئياً في نتائجها مع دراسة إدريس (١٩٩٢) التي كشفت عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين استراتيجيات الاستيعاب القرائي وطبيعة النص العلمي.

وقد يعود تفوق الطلبة في النصوص الأدبية؛ إلى الأثر الإيجابي للنصوص الأدبية التي تضع المتعلم في موقف أكثر تشويقاً وتفاعلاً مع المادة التعليمية ومع معلمه وزملائه، فلا يشعر بالملل من المادة التعليمية المقدمة له، وقد يكون تعريض الطلبة لخبرات يغلب عليها الطابع الأدبي أكثر من الطابع العلمي في داخل الغرفة الصفية أوخارجها، ولسهولة توفر النصوص الأدبية.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

**- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس تعزى للجنس؟**

تبين من النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي بجميع مستوياته؛ الحرفي، والاستنتاجي، والتقييمي، والإبداعي سواء أكان في النصوص الأدبية أم العلمية، أم في كليهما تعزى لمتغير الجنس، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستيعاب القرائي لمهارة الاستيعاب الاستنتاجي للنصوص الأدبية والعلمية، ولمهارة الاستيعاب الإبداعي في النصين مجتمعين تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في معظم مهارات القراءة إلى الطبيعة الموحدة للطلبة سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، فجميعهم ينتمون إلى نفس المنطقة التعليمية التربوية، والاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى التقارب في مستويات الطلبة في مختلف الأوجه، ومنها التحصيل الدراسي بمختلف المباحث.

وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة الكخن(١٩٨٨)، التي أشارت إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في استيعاب القراءة الصامتة، وتختلف أيضاً نتائج الدراسة مع ما جاء في دراسة كوكجة (١٩٩١)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية في الأداء لصالح الإناث في الاستيعاب الحرفي، في حين اتفقت دراسة كوكجة (١٩٩١) مع هذه الدراسة في عدم وجود مثل هذه الفروق بين الذكور والإناث في المستوى الاستيعاب القرائي.

وهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تعزى ـ وفق رأي الباحثة ـ إلى أن أفراد عينة الدراسة ـ بغض النظر عن متغير الجنس ـ يتمتعون بمستوى مرتفع من مهارات القراءة للمستوى الحرفي والاستنتاجي، ومستوى مقبول في المستوى التقييمي والإبداعي.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة؛ أوصت الباحثة بالآتي:

١. قيام المعلمين في (منطقة الدراسة) بالتركيز على المهارات القرائية المتعلقة بالمستويين التقييمي والإبداعي، نظراً للفروقات الواضحة التي ظهرت بين الطلبة.

٢. التركيز على القضايا المختصة بالنصوص العلمية نظراً للفروقات الواضحة بين النصوص الأدبية والعلمية.س

٣. إجراء مزيد من البحوث في هذا الموضوع في مرحلة التعليم الأساسي في مديريات التربية والتعليم المختلفة؛ سعياً لإمكانية تعميم نتائج الدراسة.

**المراجع العربية:**


- أبو الهيجاء، صلاح أحمد (١٩٨٩)، **أثر تزويد تلاميذ الصف الثـاني الإعـدادي بمهارات الاستيعاب القرائي في تنمية قدراتهم اللغويـة**، رسـالة ماجسـتيرغير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- إدريس، محمد روبين(١٩٩٢)، **علاقة جنس المتعلم ومستوى تحصـيله العلمـي ومستوى معرفته القبلية وطبيعة النص العلمي باستراتيجيات الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنيـة، عمـان ، الأردن.
- استيتية، سمير (٢٠٠٢)، **علم اللغة التعليمي**. الأردن. دار الأمل للنشر والتوزيع.
- البجة، عبد الفتاح ،(٢٠٠١). **أساليب تدريس مهارات اللغـة العربيـة وآدابهـا**، (ط١). العين: دار الكتاب الجامعي.
- بوند، جاي(١٩٨٤)، الضعف في القراءة. ترجمة محمد منير مرسي واسـماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب.
- بلقيس، أحمد (٢٠٠٣)، **كفايات التعلم الذاتي**، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- جاد، محمد لطفي (٢٠٠٣)، **فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي**. مجلة القراءة والمعرفـة، ص١٦، ص١٧- ٥٠.
- جمل، محمد جهاد وصديق، عمر والراميني، فواز (٢٠٠٦)، **التفكيـر الكلامـي: التطور في المجالات والأنشطة**. (ط١). العين: دار الكتاب الجامعي.
- الجمال، دينا (١٩٩٦)، أثر استخدام برنامج تدريبي يشـمل عـدة اسـتراتيجيات قرائية على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف العاشر الأساسي في مجال تعلـن اللغة الإنجليزية.رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، عمان.
- الحارثي، إبراهيم (٢٠٠٣)، **تعليم التفكير**. (ط٤). الرياض: مكتبة الشقري.
- حبيب ا ، محمد (١٩٩٧)، أسس القراءة وفهـم المقـروء. (ط٢)، عمـان: دار عمار.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣)، **اتجاهات حديثة في تعلـيم التفكيـر**. (ط١)، القاهرة: دار الفكر العربي.

- حبيب ا ، مصطفى (٢٠٠٠)، **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار عمار.
- الحجوج، صالح (٢٠٠٣)، **فعالية برنامج تعليمي مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة التاسع الأساسي في محافظة الكرك في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- خاطر، محمود رشدي، مكي، الطاهر أحمد، حسن (١٩٩٠)، **تطوير مناهج القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، عمان المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية.
- خراشقة، وفاء (١٩٩٩)، **أثر فهم النمط التنظيمي للنص على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.
- الدليمي، طه والوائلي، سعاد (٢٠٠٣)، **الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية**. (ط) عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

رسلان، حسن (٢٠٠٢)، **تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**. القاهرة: عالم الكتب.

الرمضاني، سيف (١٩٩٣)، **الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الاعدادية، أنواعها، وأساليبها، ومقترحات علاجها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

ـ زادة، ريم كوكجة (١٩٩١)، **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة عمان الكبرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- سمك، محمد صالح (١٩٨٥)، **فن تدريس التربية اللغوية وانطباعها المسلكية وأنماطها العلمية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد، محمود، أحمد (١٩٨٠)، **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية**، بيروت: دار العودة للنشر.

- السيد، محمود، أحمد (١٩٨٦)، **القراءة مفهوماً وأهمية متطلباتها**. مجلة التربية الجديدة، مكتب اليونسكون الاقليمي للتربية في البلاد العربية، العدد التاسع والثلاثون، كانون الأول، ص٤٢.
- السيد، محمود أحمد ( ١٩٨٨)، **تعليم اللغة بين الواقع والطموح**، (ط١٠)، دمشق: دار طلاس.
- الشمري، زينب (٢٠٠٥)، أثر استخدام إستراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الأول المتوسط. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ٤٦, ص١١٧- ١٣٩.
- الصلاح، محمد(٢٠٠٤)، **أثر برنامج قرائي تعليمي محوسب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي والناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في اللغة الإنجليزية ( لغة أجنبية) التابعين لمديرية التربية والتعليم في لواء الكورة**. أطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- طعيمة، رشدي (١٩٩٨)، **الأسس العامة لمناهج اللغة العربية**. القاهرةك دار الفكر العربي.
- الطوالبة، منال (٢٠٠٥)، **درجة امتلاك طلبة الصفوف الرابع، والخامس، والسادس الأساسي في مديرية عمان الثالثة لمهارات الاستيعاب القرائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد (٢٠٠٣)، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. (ط١)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عبده، داوود (٢٠٠٥)، **من قضايا اللغة العربية**. (ط١). عمان: دار الكرمل للطباعة والنشر.
- عبد الحميد، أماني (٢٠٠٢)، برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ١٦، ص٧٠-١٢٣.
- عبدا ، أحمد، فهيم مصطفى (١٩٨٨).،**الطفل ومشكلات القراءة**، (ط١)، القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.

- عبد اللطيف، جمانة (٢٠٠٢)، **أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائـي فـي اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجسـتير، الجامعـة الأردنية،عمان، الأردن.
- عبيدات، يوسف (١٩٩١)، **أثر طريقة عرض النصوص في الاستيعاب القرائـي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجسـتير غيـر منشـورة، جامعـة اليرموك، إربد، الأردن.
- عمايرة، عبدا إبراهيم (١٩٩٤)، **أثر برنامج تدريبي في القراءة الصامتة علـى استيعاب طلبة الصف السادس في مديرية التربية والتعليم للواء دير علا**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- علي،عبد الفتاح (١٩٩٣)، **تشخيص عيوب القراءة الجهرية وأثر برنامج علاجي في تحسينها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**. رسـالة ماجسـتير منشـورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- فهمي، إحسان عبد الرحيم (٢٠٠٣)، فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبـات الصـف الأول الثـانوي. **مجلـة القـراءة والمعرفة**، (٢٣)، ص١١٧ـ١٥٧.
- قورة، حسن (١٩٨١)، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربيـة والدين الإسلامي. القاهرة: دار المعارف.
- المثاني، أحمد (١٩٩٥)، **أثر التعلم المفرد والقـدرة القرائيـة فـي الاسـتيعاب القرائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- مجاور، محمد صلاح الدين ( ١٩٩٨)، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية**. القاهرة : دار الفكر العربي.
- المسيعديين، عاهد (٢٠٠٥)، **برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستيعاب القرائـي لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- مقدادي، محمد،التل، شادية (١٩٨٩)، **دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسـئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي**. المجلة التربوية، ٦ (٢٠).

الناقة، محمود وحافظ، محمود (٢٠٠٢)، **تعليم اللغة العربية فـي التعلـيم العـام مداخله وفنياته**. القاهرة: مطبعة الطبجي.

## المراجع الأجنبية:


- Al-Qatawneh, khalil. (2005). **The effect of Generative Teaching model on Jordanian Secondary School Student Reading Comprehension and Strategy Awareness in English**. Unpublished doctoral dissertation, University Of Amman Arab University for Graduate Studies. Jordan.
- Barret, T.C.1976. **Taxonomy of Reading Comprehension**, Chicago: University of Chicago press.
- Bimmel, P & Schooten, E. (2004). The Relationship Between strategic reading activities and reading comprehension. **Educational Studies in Language and literature**. 4, 85-102.
- Bradshaw, Gloria Jean.1999. **Text Reconstruction or SQ3R an investigation into The Effectiveness of Tow Teaching Methods for Developing Text Book Comprehension in Collage Student**, Master thesis, Peabod Collage for Teaching of Vanderbilt University U.S.A.
- Best, R & Rowe, M & McNamara, D. (2005). Deep – Level **Comprehension of science text. Topics in language Disorders. 25.**
- Catts, H & Kamhi, A. (1999). **Language and reading Disabilities, Allyn and Bacon Company, U.S.A.**
- Gains, Daren and lehann, Donna (2002). **Improving Student performance in reading comprehension through the use of multiple intelligence**. (on-line). Available: file://A:ABCO host.htm. Ed:467515.

- Heilman. A. & Rupley. W. (1986). **Principles and Practices of Teaching Reading**. Charles E. Merril Publishing company. London.
- Huang, chin-cheng.2002. **The Effects of Vocabulary knowledge on Reading Comprehension of EFL Students in Taiwa**n. PHD thesis. Ohio University,
- Mohaidat, Mohamed mahmoud.1997. **The Impact of Brainstorming on The Development of Reading Comprehension**, Master Thesis, Mu'tah University, karak, Jordan.
- Schechter. L.R. (2001). **An investigation of the cognitive processes underlying the melacognitive of text**. PhD. Columbia University. Http://www.libumi.com/dissertation/pullcit/3005790.
- Nusca, Virginia.2000. **The Role of Domain – Specific knowledge in Reading Comprehension of Adult Readers.** Master Thesis, University of Waterloo, Canada.
- Strain, F.H.W.1976. **Accountability in Reading Instruction**, Ohio: Charles Publishing Company Colombo's, U.S.A.
- Wring, S (1996). Predictors of recovery from reading disability. **Australian Journal Psychology**, vol, 48, No. 3. PP. 160-160.

# ملحق رقم(١)

## قياس مستوى الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية للصف السادس الأساسي

**كانَتْ أولَ مرةٍ التَقيتُه هناك، وقَد سيطَرتْ علي رغْبةُ انتِزاعِ قَلْبي، صبِي في الرابِعةَ عشرةَ، أَنْساني على الفَور كُل تفْكيرٍ بِنَفْسي، حتّى قَلْبي هذا المليء بالغَبش، والذي يرتَجِفُ شَوقاً لِلماءِ...**

**حين دخَلَ الصبي الزنْزانَة نَظَر وراءه، كأنه يسجلُ إغْلاقه الباب، وتَساءلْتُ إن كان بإمكاني أن أبتسم له ابتِسامةَ طمَأنةٍ، لكِنّني لم أُحاول، كيفَ أُعطيهِ شَيئاً لا أملِكُه في ذاتِ اللحظَةِ؟!.** رسائل لم تصل بعد للكاتب: عزت الغزاوي

ص٧٢ ـ ٧٤

اختر بديلاً من البدائل التي تلي كل سؤال من الأسئلة الآتية:

١- من الأمكنة الواردة في النص:

أ- الزنزانة.

ب- غرفة التحقيق.

ج- المحكمة.

٢- "كيف أعطيه شيئاً لا أملكه في ذات اللحظة"، الضمير في "أعطيه" يعود إلى:

أ- صبي الزنزانة.

ب- الزائر.

ج- الكاتب نفسه.

٣- "سيطرت علي رغبة انتزاع قلبي"، تدل على:

أ- القسوة.

ب- الحزن.

ج- القوة.

٤- اختر عنواناً مناسباً للنص:

أ- من أدب السجون.

ب- في غرفة التحقيق.

ج- "سجين يقاوم الاحتلال".

**ليس مصاب الشّرقيين واحداً في هذا الزمان. ليس مصابهم الوحيد أن يكونوا مستَعبدين خاضِعين لِلأجنبي، بل هناك مصاب آخَر لا يقِل عن هذا في أهميتِهِ، وهو اعتقاد الملايين مِن بني الإنسان أنّنا لا نَصلُح لِشَيءٍ، وأن الرقي بينَنا محالٌ، وأنّنا العضو الأشَل في الجسم، وأن موتَنا خَير مِن حياتِنا.**

**ومهما قُلنا للأممِ المتَمدنَةِ والشعوبِ السائدةِ إن لنا تاريخاً يثْبِتُ ضِد ذلك، وديناً يدعو إلى التقدمِ والحضارةِ، ويأمر بطَلَبِ العِلمِ مِن المهدِ إلى اللحدِ، لا نُقْنِعهم بما نَقولُ، لأن البرهان المحسوس، وهو سقوطُنا وتأَخرنا، قائم حجةً علينا، ولأن الإقناع لا يكون بالأقوال بل بالأعمال!.**

**مصطفى كامل**

اختر بديلاً من البدائل التي تلي كل سؤال من الأسئلة الآتية:

**١**- ديننا يدعو إلى طلب العلم:

أ- مرحلة الطفولة.

ب- من المهد إلى اللحد.

ج- في مرحلة الشباب.

٢- من الأفكار الفرعية التي وردت في النص:

أ- استثارة حماسة الناس والدعوة إلى طريق الحق والهدى.

ب- استنهاض الأمراء من كبوتهم.

ج- حق البشر في العيش فوق أرضهم.

٣- يرى الكاتب أن الأمم تتقدم بِ:

أ- الإخلاص بالعمل.

ب- مصادقتها الدول المتقدمة.

ج- كثرة أقوالها.

٤- العنوان المناسب للنص هو:

أ- إرادة الشعوب.

ب- تاريخنا العربي.

ج- سقوط العرب.

**١ ـ أيا أم الأسير، سقاكِ غيثٌ    بِكُرهٍ مِنْكِ، ما لقِي الأسـير**

**٢ ـ إذا ابنُكِ سـار فـي بـر    فَمن يدعو له، أو يستَجير؟**

**٣ ـ حرام أن يبيتَ قَرير عينٍ!    ولُؤْم أن يلِم بِـهِ السـرور!**

**٤ ـ إلى من أشـتكي، ولمـن    إذا ضاقَتْ بِما فيها الصدور**

اختر بديلاً من البدائل التي تلي كل سؤال من الأسئلة الآتية:    ديوان الشاعر

١- كان الشاعر :

أ- مسافراً.

ب- في المستشفى.

ج- في الأسر.

٢ـ العاطفة التي سيطرت على الشاعر في الأبيات:

أ- الحزن والأسى على أمه.

ب- الفخر والاعتزاز بأمه.

الوطنية والحماسة لأرضه.

٣ ـ سبب عدم نوم الشاعر قرير العين يعود لوفاة:

أ- زوجته.

ب- ابنه الأكبر.

ج- والدته.

٤- أعد صياغة النص بأسلوبك الخاص.

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

**رجلٌ مِن الرجال الذين صدقوا ما عاهدوا الله عليهِ, كان مِن الذين أبلوا بلاء حسناً لِنَشْر رايةِ الحق, وكان علم الْمجاهِدين وصفي رسول الله – صلّى الله عليهِ وسلم– وناصِره.**

**نَشأَ – رضوان الله عليهِ– على حب الفُروسِية، وعِشْق فُنون الجِلادِ وقَد عرفَ بين أَتْرابِهِ بِشِدةِ البأْس، وقُوةِ الشّكيمةِ، واشْتُهر بين أَهل مكةَ بِأَنه أَعز فَتى في قُريش.**

**ولما ظهر الإسلام دعاه الرسولُ محمد – صلّى الله عليهِ وسلم– لِدين الله, فتَردد فِي دخولِهِ، كما تَردد غَيره مِن رجالاتِ قُريش، وفرسانِها وحكمائِها, ووجهائِها, وظَل يلْهو بِفُروسِيتِهِ وصيدِهِ, ولم يفكر في ذَلِك الدين الجديدِ الذي لا يعتَرفُ بِدين قُريش. بيد أَنه كان يحِب محمداً -صلّى الله عليهِ وسلم– ويقدره ويعظمه، لِما يعرفُ عنْه مِن الصدق والأَمانَةِ والشجاعةِ، فكان يدافع عنْه ولا يرضى لأَحدٍ أَن يهينَه أَو يشْتُمه.**

**وذاتَ يومٍ كان عائِداً مِن صيدِهِ، متَوشحاً قَوسه، وإذا مولاةٌ لِعبد الله بن جدعان تَقولُ له: يا أَبا عمارة، لو رأَيتَ ما لَقِي ابن أَخيك، مِن أَبي الحكَمِ بن هِشامٍ، إِذ مر بِهِ وهو جالِس عِنْد الصفا، فآذاه وسبه ثم انْصرفَ عنه، ولم يكلمه محمد ولم يرد عليه إيذاءه. فاجتاحه الغضب، وخرج لملاقاة أبي جهل، وعندما رآه جالساً في قَومِهِ أقبل نَحوه وضربه على رأْسِهِ بِقَوسِهِ، فَشَجه، وقال له: أَتَشْتمه وأنا على دِينِه أَقولُ ما يقولُ؟ فَرد علي إن استَطَعتَ.**

**عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:**

اختر بديلاً من البدائل التي تلي كل سؤال من الأسئلة الآتية:

١- العبارات التالية مبعثرة رتبها حسب الأحداث في النص, رقم (١) بجانب الجملة الأولى ورقم (٢) بجانب الجملة الثانية ............... وهكذا اكتب إلى يمين الجمل.

(        ) ضرب حمزة لأبي جهل على رأسه بقوسه.

(        ) عودة حمزة من الصيد متوشحاً قوسه.

(        ) غضب حمزة وخروجه لملاقاة أبي جهل.

(        ) إخبار مولاة عبد الله بالأذى الذي تسبب للرسول – صلى الله عليه وسلم- وهو جالس عند الصفا.

٢- من الأفكار الفرعية للنص.

أ- توكيل قريش عبداً حبشياً لقتل حمزة .

ب- التحلي بالفضائل والأخلاق الحسنة .

ج- التغير الذي طرأ على حمزة بعد إسلامه .

٣- واحدة من الآتية تمثل وجهة نظر الكاتب في النص.

أ- الإقدام والشجاعة وطلب الشهادة والنصر.

ب- الإحسان إلى الوالدين من طاعة ا .

ج- الإصلاح بين الناس.

٤- اختر عنواناً مناسباً للنص .

أ- حمزة بن عبد المطلب.

ب- الشهيد حمزة بن عبد المطلب.

ج- الفارس المغوار.

## ملحق رقم (٢)

## قياس مستوى الاستيعاب القرائي للنصوص العلمية للصف السادس الأساسي

**تَرتَبِطُ فاعِلِيةُ جِهازِ المناعةِ الذي سخره الله تعالى لِيحمِي أجسامنا مِن الجراثيمِ إلى حدٍّ ما بِالأطْعِمة، لأن بعض الأطْعِمةِ تَحتَوي على مواد مغَذيةٍ معروفةٍ بأنها تُحفز جِهاز المناعةِ، ويمكن استِعمالُها لِمقاومةِ الالتِهاباتِ ومحاربةِ السرطان. وإن ضعفَ جِهاز المناعةِ ينْجم عنْه مشكلاتٌ صحيةٌ، مثلُ احتِمال التعرض للالتِهاباتِ الجرثوميةِ كالزكامِ والإنْفلونزا والحساسِيةِ والربو.**

**ثَمةَ ارتباطٌ مباشِر بين كميةِ الطعامِ الذي يتوجب على الجسمِ أَخْذُه وفاعِلِيةِ جهازِ المناعةِ لدينا, ولِتَعزيزِ وظيفَةِ جهازِ المناعةِ إلى أَقْصى حدٍّ يوصى بتَفادي الوجباتِ الكبيرةِ وخُصوصاً الأطعِمةَ الدسِمةَ والدهنيةِ، واستبدال اللحومِ الحمراءِ بالدجاجِ والأسماكِ, والحِرص على تَناول الخُضار والفَواكِهِ الطازجةِ.**

**مجلة العربي الصغير, ع١١, ص١٣**

**أولاً:** ضع إشارةَ (√) أمام الأطْعِمةِ التي تُحفز جِهاز المنَاعةِ.

أ- الخُضار واللحوم: ( ).

ب- اللحوم الحمراء: ( ).

ج- الحلوياتُ الدسِمةُ: ( ).

**ثانياً:** صِلْ بِخَط بين الكَلِمةِ وما يقابِلُها مِما يلي:

| | |
|---|---|
| الفَتاكَة | تحفيز |
| يحمي | القاتِلَة |
| | يذود |

**رابعاً:** اخْتَر جملَة مِما يلي تُوضح معنى النص:

أ- الأطْعِمةُ الدسِمةُ والدهنيةُ مفيدة.

ب- ضعفُ جِهاز المناعةِ لا يؤثر في الجسم.

ج- الوقايةُ خَير مِن العِلاج.

**الإعصار عاصِفَةٌ قَويةٌ جِداً, سعةُ مِساحتِها ٦٥٠كم أو أَكْثر, وتَدوم مـدةً طَويلـةً, وتَتَحرك بِسرعةٍ هائِلةٍ, وقَد تَصِلُ إلى ٢٠٠ أو ٣٠٠كم في الساعةِ، وتَتَكَون هذِهِ الأَعاصير فَوقَ البِحار المداريةِ الدافِئةِ كَمدار السرطان ومدار الجدي, حيثُ تكـون درجـاتُ الحـرارةِ عاليةً نِسبياً، فَحينَما يسخُن سطْح الماءِ بِفعل أشِعةِ الشمس يتبخـر المـاء مشَـكلاً سـحباً وغُيوماً ويكون الضغطُ الجوي في هذِهِ المناطق لتلك الأسبابِ منْخَفِضاً، فَتُدفَع الريـاح مـن مناطِق الضغطِ العالي إلى هذه المِنْطَقةِ، فَتُحدِثُ حركَةَ حلَزونيةً مـن اليسـار إلـى اليمـين وبِسرعةٍ تلُف معها الهواء والسحب والغُيوم, وحينَما تُلاقي مِنْطَقَةً باردةً أو تَصعد إلى أعالي الجو تُسبب أَمطاراً غزيرةً على المناطِق التي يمرّ بها الإعصـار. ومـن هـذِهِ الأعاصـير التورنادو الذي يقْتَلع سقوفَ المنازل ويحمِلُ السياراتِ والعرباتِ ويخْلع الأشـجار وأعمِـدةَ الكَهرباءِ ويرميها إلى مِسافات طويلةً, وقَد يحدِثُ انْفِجاراتٍ شَديدةً إذا مر على المباني نتيجةَ اخْتِلافِ الضغْطِ داخِلَ الإعصار في المباني التي مر بها فَيحدثُ الانفِجار.**

**مجلـــة وســـام, ع ١٧٧,**

**أولاً:** العِباراتُ التاليةُ المبعثَرةُ تُمثلُ تَكَون الإعصار، رتّبها حسب تَسلْسلِها في النص:

(     ) صعود السحبِ والغُيومِ إلى أعالي الجو لِتُسبب أَمطاراً غَزيرةً.

(     ) عِنْدما يسخُن سطْح الماءِ يتَبخر مشَكلاً سحباً وغُيوماً.

(     ) ينْخَفِض الضغْطُ الجوي، فَتَنْدفِع الرياح لِتُحدِثَ حركَةً حلَزونيةً مِن اليسـار إلـى اليمين.

(     ) أقتلاع سقوفِ المنازل وحملُ السياراتِ، وخَلْع أَعمِدةِ الكَهرباءِ.

**ثانياً:** صِلْ بين الكَلِمةِ ومضادها:

| | |
|---|---|
| يقْتَلِع | يتكاثف |
| يتبخر | يزرع |
| | يتسبب |

**ثالثاً:** السبب الرئيس لِحدوثِ الانفِجار داخِلَ الإعصار هو:

أ- اخْتِلافُ الضغْطِ داخِلَ الإعصار عنْه في المباني التي مر بها.

ب- أرتِفاع درجةِ الحرارةِ لِتِلْك المناطِق.

ج- حركَةُ الرياح الحلَزونيةِ مِن اليسار إلى اليمين.

رابعاً: العنوان المناسب للنص هو:

أ ـ البحار المدارية.

ب ـ إعصار التورنادو.

ج ـ تشكل الأعاصير.

**تتألفُ المجموعةُ الشمسيةُ من تسعةِ كواكـب، هـي: عطـارد والزهـرة والأرض والمريخ والمشْتَري وزحل وأورانوس، وبلوتو. وقد أُطلِقَ عليها اسم "المجموعةُ الشمسـيةُ" لأنها تَدور كُلها حولَ الشمس، بالإضافةِ إلى دورانِها حولَ نَفْسِها.**

**عطارد: هو أقرب الكواكِبِ للشمس، وسطحه يشْبِه القمرس، وبه فُوهـاتٌ نَيزكِيـةٌ نَتَجتْ عن اصطِدام النيازكِ بِسطْحِهِ، وكوكب الزهرةِ يدعى بـ"نَجمـة الصـباح" أو "نَجمـةِ المساء"، ولا يمكِن مشاهدةُ سطْحِهِ بِسببِ كثافةِ غِلافِهِ الجـوي، أمـا الأرض وهـي ثالـثُ الكواكِبِ بعداً عن الشمس، وعمرها أَربعةُ بلايين سنَةٍ، والمريخُ الذي يطْلَقُ عليهِ "الكوكـب الأحمر" بِسببِ لون تُربتِهِ الحمراء، يشْبِه كوكب الأرض كثيراً في سطْحِهِ، أَما المشتَري فهو كوكب غازي عِملاقٌ، تَهب عليهِ دوماً العواصِفُ الهوجاء، وزحلُ يتَميز بحلقاتِهِ التي تَمتَـد إلى مسافاتٍ بعيدةٍ في الفَضاءِ، وأورانوس هو أَولُ كوكبٍ تَم اكْتِشافُه بِالتِلسكوبِ، ونبتـون يعتَبر من الكواكِبِ البعيدةِ، أَما بلوتو فهو أبعد الكواكِبِ عن الشمس.**

**مجلة وسام, ع ١٩٥ , ص٤٦**

**أَولاً:** ثالِثُ الكواكِبِ بعداً عن الشمس هو:

أ- الزهرةُ.

ب- الأرض.

ج- المشْتَري.

**ثانيا:** الضمير في جملَةِ "لأنها تَدور كُلها حولَ الشمس" يرجِع إلى:

أ- المجموعةِ الشّمسيةِ.

ب- النيازكِ.

ج- نَجمةِ الصباح.

**ثالثا:** سبب وجود الفوهات النيزكية في الكوكب عطارد هو:

أ- اختلاف كثافة سطحه عن كثافة غلافه الجوي.

ب- اصطدام النيازك بسطحه.

ج- لون تربته الحمراء.

**رابعا:** أَعِد صِياغَةَ النص بِأُسلوبِك الخاص.

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

**تَحتَل الْمِنْطَقَةُ القُطبيةُ الجنوبيةُ الموقع الخامس بين القاراتِ مِن حيث مساحتُها، وهي عِبارةٌ عن مِساحاتٍ شاسِعةٍ مغَطاةٍ بالجليدِ الذي تَتَراوح سماكتُه بين ميلٍ واحِدٍ وثلاثةِ أميالٍ، وتَصِلُ مِساحةُ هذِهِ القارةِ المتَجمدةِ إلى أربعة أو خمسة ملايين ميلٍ مربعٍ، وهو ما يساوي مِساحةَ الولاياتِ المتحِدةِ الأمريكيةِ والمكسيكِ معاً، ولا عجب أن يطْلَقَ عليها اسم: "القارةُ المتَجمدةُ الجنوبيةُ"، خُصوصاً أن مِساحتَها تتَنامى في فَصل الشتاءِ بِسببِ التراكُمِ الكثيفِ لِلجليدِ.**

**وهذِهِ المِنطَقةُ هي أكثَر المناطِق برودةً على سطْح الأرض، حيثُ تَبلُغُ درجةُ الحرارةِ فيها ٤٥ درجةً تَحتَ الصفْر، وقد تَصِلُ درجةُ الحرارةِ في الشتاءِ إلى ٧١ درجةً تَحتَ الصفْر، وبِسببِ المنُاخ القاسي في هذِهِ المِنْطقَةِ، فإن النباتاتِ التي تَعيشُ هي "الأشُناتُ" التي تَعلقُ بالصخور ولها قُدرةٌ كبيرةٌ على التحمل.**

**مجلة العربي الصغير، ع١٣، ص٢٤**

**أولاً:** مساحة القارة القطبية الجنوبية تتنامى في فصل:

أ- الشتاء.

ب- الربيع.

ج- الخريف.

**ثانياً:** واحِدةٌ من الأفْكار الآتِيةِ غَير وارِدةٍ في النص:

أ- المكانَةُ التي تحظى بها المِنْطَقَةُ القُطْبيةُ الجنوبيةُ.

ب- التغَيراتُ المناخِيةُ التي تَطْرأُ على المِنْطَقَةِ القُطْبيةِ في الشتاءِ.

ج- الأمكِنَةُ التي تَصعب فيها الحياةُ.

**ثالثاً:** ضع إشارة (√) أمام الجملَةِ التي تُعبر عن حقيقَةٍ، وإشارةَ (×) إذا كانَتْ تُعبر عن رأْيٍ:

أ- تَحتَل المِنَطَقَةُ الجنوبيةُ الموقِع الخامِس بين القاراتِ مِن حيثُ مِساحتُها (     ).

ب- يفضل الناس الحياة في المناطق الباردة (     ).

**رابعاً:** العنْوان المناسِب لِلنص هو:

أ- المِنْطَقَةِ القُطْبيةِ الجنوبيةِ.

ب- أكثر المناطق برودة.

ج- المناخ القاسي.

# THE LEVEL OF READING COMPREHENSION AMONG SIXTH ELEMENTARY GRADE STUDENTS IN THE ARABIC LANGUAGE IN THE AREA OF BETHLEHEM/PALESTINE IN THE LIGHT OF SELECTED VARIABLES

**By:**
**Samar Elayan Oweinah**

**Supervisor:**
**Dr. Amin B. A . Al- Kukhun. Prof.**

## ABSTRACT

This study aimed to identify the level of comprehension of sixth grade elementary students in Bethlehem / Palestine, and the differences in the level of their reading comprehension according to the variables of (literary and scientific) types of texts and gender. The study sought to answer the following questions:

1. What is the reading comprehension level of the sixth elementary grade students in the Arabic language in Bethlehem - Palestine?
2. Are there any statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in reading comprehension among sixth elementary grade students due to the type of text (literary and scientific)?
3. Are there any statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in reading comprehension among sixth elementary grade students due to gender?

The study sample consisted of (127) students (57 males and 70 females) of the sixth elementary grade students in the Department of Education in Bethlehem area, the study sample account for (20%) of the total community for the study of (680) male and female students. Furthermore, the researcher developed a test for the study to be as a tool

for measuring the level of reading comprehension. The test was a multiple choice test consisting of two sections; one section based on literary texts, and the other based on scientific texts. The test included testing the literal, deductive, evaluative and creative levels of reading comprehension.

The study results showed that the students' means in reading comprehension in the literal, the conductive, the evaluative, and the creative skills and comprehension as a whole were greater in literary texts compared to their means in scientific texts.

Furthermore, the results showed that the best averages of total scores of the students appeared in the skills of conductive comprehension, deductive comprehension, evaluative comprehension and creative comprehension, respectively.

The results also indicated that there are statistically significant differences in the literal comprehension skill for the favor of the literary text; there are no statistically significant differences in the level of conductive reading comprehension; and that there are statistically significant differences in the skill of evaluative comprehension, creative comprehension and comprehension as a whole and all in favor of the literary text.

Finally, the study results showed that there are no statistically significant differences in the level of reading comprehensions on all its skills levels (the literal, the deductive, the evaluative and the creative levels) whether for literary or scientific or both types of texts attributed to gender, while there are statistically significant differences in the conductive and creative reading comprehension skills for both literary and scientific texts (total).